

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Bc. Lýdia Milanovska

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Osvojování primární gramotnosti u dětí s vývojovou dysfázií
Learning Primary Literacy of Children with Specific Language
Impairment

Bc. Lýdia Milanovská

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)
Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Osvojování primární gramotnosti u dětí s vývojovou dysfázií vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 23.11.2015.

.....

podpis

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Jiřině Klenkové Ph.D. za vstřícný přístup a odborné vedení při zpracování diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce řeší speciálně pedagogickou problematiku osvojování primárního čtení u dětí s vývojovou dysfázií. Klade si za cíl analyzovat jevy, které u žáků s touto diagnózou narušují proces osvojování psané formy řeči a zaznamenat faktory, které naopak přispívají k zefektivnění tohoto procesu.

Teoretická část práce je východiskem pro splnění stanovených cílů. Popisuje vývojovou dysfázii jako jednu z kategorií narušené komunikační schopnosti a její důsledky pro vzdělávání. Pozornost je věnována problematice gramotnosti, důraz je kladen zejména na rané stadium čtenářské gramotnosti. Na toto období je nahlíženo v kontextu vývoje mluvené řeči, představeno je psycholingvistické pojetí gramotnosti, v němž klíčové místo zaujímá schopnost fonemického uvědomování. V závěru teoretické části jsou uvedeny metody výuky čtení.

Obsahem praktické části je popis výzkumného šetření, jenž probíhalo v několika na sebe navazujících fázích: fáze vstupní diagnostiky, pozorování žáků v jednotlivých etapách výuky prvopočátečního čtení, realizace podpůrných metodických opatření a závěrečné zhodnocení úrovně fonemického uvědomování a dosažených čtenářských dovedností u vybraných žáků.

Klíčová slova

Vývojová dysfázie, gramotnost, primární čtenářská gramotnost, fonologické funkce, fonemické uvědomování.

Abstract

This thesis solves deals with special pedagogical problems of primary literacy acquisition of the children with specific language impairment. The aim is to analyze the phenomena, which disrupt the process of acquiring written language forms of the pupils with this diagnosis and to record factors, which help to streamline this process. Another task is to propose the steps to help overcome the problems caused by impaired communication skills by teaching analytic-synthetic method.

The theoretical part is the basis for meeting the targets. It describes specific language impairment as one of the categories of impaired communication skills and its consequences for education. Attention is given to the topic of literacy. Emphasis is particularly given on the initial reading literacy. This period is seen in the context of the speech development and the psycholinguistic concept of literacy is introduced, where the skill of phonemic awareness has a central position. At the end of the theoretical part, the methods of teaching of reading are described.

The practical part presents the research study, which was carried out in several consecutive phases: initial diagnostic phase, observation of pupils in various stages of teaching of reading, implementation of methodical support measures and the final assessment of the level of phonemic awareness and reading skills achieved by selected students.

Keywords

Specific language impairment (SLI), literacy, primary literacy, phonological functions, phoneme awareness.

Obsah

1	ÚVOD.....	8
2	VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE	10
2.1	TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ.....	10
2.1.1	<i>Vývojová dysfázie jako samostatná nozologická jednotka</i>	<i>10</i>
2.2	ETIOLOGIE A SYMPTOMATOLOGIE VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE	12
2.2.1	<i>Symptomatologie vývojové dysfázie</i>	<i>13</i>
2.3	DIAGNOSTIKA VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE.....	14
2.4	TERAPIE A PROGNÓZA VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE	16
3	EDUKACE ŽÁKŮ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ.....	20
3.1	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ	20
3.2	ZÁSADY PRO KOMUNIKACI SE ŽÁKY S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ	22
3.3	VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE A PORUCHY UČENÍ	23
4	SOUČASNÉ POJETÍ GRAMOTNOSTI A POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST. 25	
4.1	DEFINICE GRAMOTNOSTI A JEJÍ KLASIFIKACE	25
4.2	PREGRAMOTNOST A POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V KONTEXTU ROZVOJE MLUVENÉ ŘEČI 26	
4.3	OBDOBÍ POČÁTEČNÉ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	28
4.3.1	<i>Předpoklady pro osvojování čtenářských dovedností.</i>	<i>28</i>
4.3.2	<i>Psycholingvistické pojetí gramotnosti.....</i>	<i>29</i>
4.4	METODY VÝUKY ČTENÍ	31
4.4.1	<i>Syntetické přístupy k učení.....</i>	<i>32</i>
4.4.2	<i>Analytické (celostní) přístupy.....</i>	<i>36</i>
4.4.3	<i>Metoda analyticko – syntetická.....</i>	<i>37</i>
4.4.4	<i>Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina</i>	<i>39</i>
5	OSVOJOVÁNÍ PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ U ŽÁKŮ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ	44
5.1	CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	44
5.2	ČASOVÝ ROZVRH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A METODY VÝZKUMU.....	44
5.2.1	<i>Metodologie výzkumu.....</i>	<i>45</i>
5.2.2	<i>Diagnosticke nástroje k posouzení dílčích funkcí</i>	<i>45</i>
5.3	CHARAKTERISTIKA PRACOVISTĚ	48
5.4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	49
5.5	PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	52
5.5.1	<i>Přípravná fáze a vstupní diagnostika.....</i>	<i>52</i>

5.6	ZÁVĚRY Z POZOROVÁNÍ ŽÁKŮ V JEDNOTLIVÝCH ETAPÁCH VÝUKY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ	64
5.6.1	<i>Etapa – přípravné (předčtenářské) období</i>	64
5.6.2	<i>Etapa slabičně analytického čtení.....</i>	67
5.7	NÁVRH A REALIZACE PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ.....	69
5.7.1	<i>Nácvik čtení slabik</i>	70
5.7.2	<i>Trénink fonematického uvědomování podle metodiky D.B. Elkonina</i>	72
5.8	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA SLUCHOVÉ PERCEPCE A FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ, ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.	75
5.9	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	81
6	ZÁVĚR.....	84
7	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ:.....	86

1 Úvod

Téma osvojování primárního čtení u žáků s vývojovou dysfázií jsem si vybrala vzhledem k tomu, že s touto problematikou se zabývám v praxi, což mi umožňuje čerpat z vlastních zkušeností. Jako asistentka pedagoga a následně jako učitelka jsem měla možnost pozorovat žáky s vývojovou dysfázií během jejich prvního školního roku a zaznamenávat, jak zvládají výuku čtení analyticko-syntetickou metodou a faktory, které tento proces ovlivňují.

Dovednosti čtení a psaní sehrávají v životě současného člověka zásadní roli. Jako prostředek k získávání informací a znalostí a jako nástroj ke komunikaci jsou základním předpokladem uplatnění jedince v současné společnosti. Pro některé děti je čtení velmi složitý proces a nástup do školy je pro ně náročným životním obdobím. Patří mezi ně i děti s vývojovou dysfázií. Tato porucha komunikační schopnosti jim svými důsledky značně komplikuje první kroky ve vzdělávací kariéře. Neúspěchy v počátku školní docházky mohou negativně ovlivnit vztah žáka ke škole i celý jeho psychický vývoj. Žáci s vývojovou dysfázií vyžadují odborný a citlivý přístup, adekvátní logopedickou péči a vhodnou formu výuky. Tak je možné pozitivně ovlivnit prognózu specificky narušeného vývoje řeči i budoucí kvalitu jejich života.

Obsah diplomové práce je rozčleněn do čtyř kapitol. První tři vychází z analýzy odborné literatury a jsou v nich shrnuta teoretická východiska pro vlastní výzkumné šetření popsané v praktické části práce.

Úvod teoretické části práce nabízí definici a terminologické vymezení pojmu vývojová dysfázie. Porucha je dále popsána z etiologického hlediska a představeno je široké spektrum symptomů, jimiž se může prezentovat. Pozornost je věnována také možnostem diagnostiky a terapie vývojové dysfázie.

Následující kapitola se zabývá problematikou vývojové dysfázie v kontextu vzdělávání. Pro vytvoření optimálních podmínek edukačního procesu dětí a žáků se specificky narušeným vývojem řeči je klíčové pochopení podstaty jejich komunikačních a následně i vzdělávacích obtíží. Pozornost je tedy zaměřena na edukační specifika plynoucí z tohoto postižení a na ně navazující doporučení pro komunikaci a práci s žákem s vývojovou dysfázií. Dále jsou zde uvedeny možnosti vzdělávání a podpory, které v současnosti nabízí náš školní systém.

Tématu gramotnosti je věnována čtvrtá kapitola. Pozornost je zaměřena zejména na období počáteční čtenářské gramotnosti, kdy si žák osvojuje základy čtení a psaní a je rozvíjena schopnost porozumět významu čteného. Tato část práce poskytuje stručný přehled metod výuky čtení. Každá metoda má svoje klady i zápory. Volba vhodné metody by měla zohledňovat schopnosti a úroveň žáků. U nás nejpoužívanější metoda analyticko-syntetická může být pro žáky s vývojovou dysfázií náročná a neefektivní, protože předpokládá vysokou úroveň fonematického uvědomování. Právě schopnost fonematického uvědomování bývá u dysfatických žáků oslabena. Jedním z úkolů této práce je najít způsob, jak překlenout problémy dané narušenou komunikační schopností při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou.

Průběh a závěry vlastního výzkumného šetření jsou popsány v páté kapitole diplomové práce. Cílem bylo analyzovat jevy, které jsou pro žáky s vývojovou dysfázií obtížné a ztěžují proces výuky čtení a zaznamenat faktory, které se naopak zasloužily o zefektivnění tohoto procesu. Dalším úkolem bylo na základě teoretických poznatků získaných studiem odborné literatury, výsledků pozorování a vstupné diagnostiky navrhnout a realizovat metodické postupy vedoucí k zefektivnění výuky čtení analyticko-syntetickou metodou.

2 Vývojová dysfázie

2.1 Terminologické vymezení

Vývojová dysfázie je porucha komunikační schopnosti, která se může prezentovat rozmanitými symptomy. Tato variabilita se odráží v terminologické nejednoznačnosti a vede k diagnostickým problémům. V minulosti byla označována jako sluchoněmota, alálie, slabičná, slovní a větní patlavost, nebo vývojová afázie. Podle Kutákové (2002) je nejvýstižnější samotný termín dysfázie. Předpona dys- vyjadřuje, že se jedná o narušení vývoje doposud nevyvinutých funkcí, přípona - fázie odkazuje na řečové funkce jako celek. Přívlastek vývojová tedy považuje autorka za nadbytečný. Za ekvivalent k názvu *vývojová dysfázie* můžeme považovat označení *specificky narušený vývoj řeči*, kde termín *specificky* odkazuje na souvislost s lehkou mozkovou dysfunkcí.

Anglosaská literatura rozlišuje termíny: *developmental speech disorders* (vývojové poruchy řeči) a *developmental language disorders* (vývojové poruchy jazykových schopností). K vývojovým poruchám řeči v tomto smyslu se zařazují především poruchy artikulace, nazality, fluence. Jsou to poruchy na nižší hierarchické úrovni, u nichž se nepředpokládá původ v mozkové dysfunkci. Termín *developmental language disorders* (vývojové poruchy jazykových schopností) zahrnuje poruchy osvojování mateřského jazyka na vyšší úrovni, které jsou spojeny s mozkovou patologií, respektive dysfunkcí. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Do této kategorie je řazena i vývojová dysfázie, pod označením *Specific language impairment (SLI)*. Termín dysfázie není v anglosaském prostředí příliš používán, aby nedošlo k předčasnému „nálepkování“ dítěte poruchou, která není doposud uspokojivě neurologicky nebo geneticky diagnostikována (Love, Webb, 2009).

2.1.1 Vývojová dysfázie jako samostatná nozologická jednotka

Klasifikace vývojové dysfázie jako samostatné klinické jednotky předpokládá její vymezení vůči jiným poruchám, se kterými má podobné projevy. Současná česká logopedie označuje termínem vývojová dysfázie „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 110).

Mikulajová, Rafajdusová (1993, s.31) považují vývojovou dysfázii „za specificky narušený vývoj řeči v důsledku poškození řečových zón vyvíjejícího se mozku. Etiologie poškození je různorodá.“ Dále upozorňují na výrazně horší úroveň jazykových schopností při daných neverbálních intelektových schopnostech dítěte. Porucha řeči má systémový charakter a v různé míře zasahuje impresivní i expresivní oblast v rovině foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické. Přítomny jsou deficity v sémantickém zpracování informace.

Lejska (2003) navíc poukazuje na narušení centrálního zpracování řečového signálu v důsledku tohoto postižení. Jedinec řeč normálně slyší, ale nedostatečně a nepřesně jí rozumí. Tato neschopnost řeči správně porozumět negativně ovlivňuje vývoj vlastní řeči. Podle Dvořáka (1998, s. 44) „porucha má systémový charakter a zasahuje v různém stupni a širokém spektru senzoricke i motorické oblasti ve všech jazykových rovinách“.

V angličtině je používán termín *Specific language impairment (SLI)*, kterému v češtině odpovídá označení specificky narušený vývoj řeči. Love, Webb (2009, s. 298) ho definují jako „závažnou poruchu expresivní a (nebo) receptivní stránky jazyka s normálním výkonem v jiných dovednostech, zejména neverbální inteligenci. Děti se SLI jsou v podstatě bez zjevných neurologických symptomů, na rozdíl od dětí s afázií získanou v dětském věku. „

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992 (aktualizované české vydání 2014) (online) řadí vývojovou dysfázii mezi poruchy psychického vývoje, do kategorie *Specifické poruchy řeči a jazyka (F80)*. Rozlišuje přitom dvě formy:

F 80.1 expresivní poruchy řeči a jazyka („Vývojová afázie nebo dysfázie, expresivní typ“) : „Specifická vývojová porucha, při které schopnost dítěte užívat expresivně mluvenou řeč je zřetelně pod úrovní jeho mentálního věku, ale jazykové chápání je normální. Mohou být, ale nemusejí být přítomny poruchy artikulace.“

F 80.2 receptivní poruchy řeči a jazyka (Vývojová dysfázie nebo afázie, receptivní typ): „Specifická vývojová porucha, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní jeho mentálního věku. Téměř ve všech případech je také výrazně porušena expresivní řeč a jsou časté poruchy tvorby slova a zvuku.“

V obou případech je nutno vyloučit Landauův-Kleffnerův syndrom, elektivní mutismus, mentální retardaci a pervazivní vývojovou poruchu. Ve většině případů se vývojová dysfázie nevyskytuje v určitém vyhraněném typu, ale příznaky se kombinují v různém poměru.

2.2 Etiologie a symptomatologie vývojové dysfázie

Etiologie vzniku vývojových poruch řeči není doposud zcela objasněna. Výzkumy v oblasti jazyka a neurologie řeči však přinášejí nové poznatky, které pomáhají porozumět problémům s narušenou komunikační schopností.

V otázce etiologie narušeného vývoje řeči v současnosti převládá názor, že má multidimenzionální charakter, kde spolupůsobí větší počet činitelů ve složitých interakcích. Klenková (2006) uvádí dělení etiologických faktorů na genetické, vrozené a získané, přičemž se mohou vzájemně kombinovat. Lechta (2003) poukazuje také na fakt, že vývojové poruchy se s větší pravděpodobností vyskytují u dětí matek žijících v nižších sociokulturních vrstvách. Zde existuje vyšší pravděpodobnost rizikové gravidity, nepodnětného komunikačního prostředí a snížení předpokládaných schopností dítěte vlivem genetického přenosu.

Většina autorů zabývajících se problematikou specificky narušeného vývoje řeči označuje vývojovou dysfázii za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu (Škodová, Jedlička, 2007, Dlouhá 2003). Za typickou příčinu je považováno difuzní postižení centrální nervové soustavy, které postihuje celou centrální kórovou oblast. Rozsah tohoto postižení ovlivňuje intenzitu příznaků. Poslední výzkumy potvrzují, že se jedná o nevýrazná, ale četná poškození kůry obou hemisfér. Při jednostranném poškození mozku vývoj řeči probíhá na základě kompenzačních schopností zdravé hemisféry. Při bilaterálním poškození kompenzace není možná, nebo je obtížná (Klenková, 2006).

Krejčířová (2001) poukazuje na významnou roli pohlaví – podstatně častěji se vývojová dysfázie vyskytuje u chlapců (chlapci převažují v poměru 4:1). Dozrávání mozku je hormonálně podmíněno a u chlapců probíhá pomaleji. Znamená to, že levá hemisféra chlapců je zranitelnější po delší dobu vývoje.

2.2.1 Symptomatologie vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie se vyznačuje výraznou variabilitou symptomů, které se mohou prezentovat různou intenzitou. Nejvýrazněji je zasažena řeč, nedostatky se však mohou projevit ve všech oblastech vývoje osobnosti. Vývoj v důsledku této poruchy probíhá značně nerovnoměrně, přičemž diskrepance mezi jednotlivými složkami může dosahovat i rozdílu několika let (Jedlička, Škodová, 2007).

Symptomy, jimiž se vývojová dysfázie prezentuje, lze rozdělit do dvou oblastí: příznaky v oblasti řeči a jazyka a příznaky v neverbálních oblastech.

Příznaky v oblasti řeči

Klenková (2006) uvádí, že typickým příznakem vývojové dysfázie je narušení verbálního projevu. Jeho úroveň je mnohem nižší, než odpovídá intelektu a neverbálním schopnostem. Podle Lejsky (2003) dítě s vývojovou dysfázií řeč slyší, ale nedostatečně jí rozumí, což negativně ovlivňuje tvorbu vlastní řeči. Protože dítě rozumí chybně, zejména v oblasti fonologie a segmentace řeči, vývoj řeči je opožděn a defektní. Opožděný vývoj řeči považují za zásadní příznak vývojové dysfázie také Jedlička a Škodová (2007). Tento vývoj je nejen opožděný, ale i aberantní (odchylný). Řeč je zasažena jak v hloubkové, tak povrchové struktuře. Je-li poškozena hloubková struktura řeči, objeví se obsahové poškození. Vývojová dysfázie se projevuje zejména v sémantické, syntaktické a také v gramatické rovině. Pro obsahové poškození je typická neuspořádanost slovosledu, vynechávání slov, některé slovní druhy jsou používány nepoměrně více, časování sloves a skloňování podstatných jmen je nesprávné. Věty jsou jednoduché, tvořeny podmětem a přísudkem, často jsou pouze jednoslovné. (Bočková, 2011, Jedlička, Škodová, 2007).

V povrchové struktuře řeči se vývojová dysfázie podle Nováka (1997) projevuje zásadními poruchami fonologického systému, a to na úrovni rozlišování distinktivních rysů hlásek: diferenciací závěrovosti – nezávěrovosti, znělosti – neznělosti, kompaktnosti – difuznosti. Řeč se proto zdá patlavá a někdy až nesrozumitelná. I přesto však může mluvený projev působit plynulým dojmem.

Škála jednotlivých projevů v oblasti řeči je rozsáhlá, od lehčích mluvních deficitů, přes nesrozumitelný projev až k úplné nemluvnosti.

Symptomy v neřečových oblastech

Jak již bylo zmíněno, vývojová dysfázie je systémové postižení, které kromě řeči zasahuje všechny složky osobnosti - oblast emociální, volní, zájmovou, výchovně-vzdělávací a sféru psychosociální. V emoční oblasti se projevuje labilita (děti mohou být úzkostné, plačtivé), negativita až agresivita. Pro žáky s vývojovou dysfázií je typická zvýšená unavitelnost, poruchy pozornosti (roztržitost, krátká doba soustředění), obtíže ve vnímání posloupnosti (dějová posloupnost, pořadí, odhad začátku a konce činnosti), poruchy pravo-levé orientace, narušená orientace na těle a v prostoru. Výrazné mohou být deficity v oromotorice - koordinace a přesnost artikulačních pohybů jazyka, obtíže na úrovni diadochokineze jazyka (schopnost provádět koordinované, rychlé, střídavé pohyby), elevace jazyka (umístění jazyka za horní zuby) (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Kutálková (2002) zmiňuje také deficity v oblasti kresby, které jsou důsledkem narušené zrakové percepce. Přirozený vývoj kresby je zpomalený, nebo obsahově deformovaný.

Nejvýrazněji je však narušena oblast sluchové percepce. Kromě zmiňovaných poruch fonologického systému je přítomna i porucha časového zpracování akustického signálu - ve zpracování akustické informace dochází ke zpoždění (latenci) (Jedlička, Škodová 2007).

2.3 Diagnostika vývojové dysfázie

Včasná a správná diagnostika je základním předpokladem úspěšné terapie. U vývojové dysfázie se jedná o složitý, dlouhodobý proces, který zahrnuje lékařské vyšetření foniatrem a neurologem, psychologickou, speciálněpedagogickou a logopedickou diagnostiku. Aktuální úroveň řečových schopností dítěte je v současném pojetí diagnostiky narušeného vývoje řeči posuzována v širším kontextu psychomotorického vývoje dítěte. Je nutné zhodnotit jeho kognici, hru a sociální interakce s okolím (Klenková, 2006).

Cílem foniatrického vyšetření je diferenciální diagnostika vývojové dysfázie, opožděného vývoje řeči a poruch sluchu. K vyloučení poruch sluchu slouží tónová audiometrie a tympanometrie. Centrální sluchové funkce jsou posuzovány vyšetřením *Indexu vnitřní informace řeči* (Sedláček. Novák, 1982) a testem *Hodnocení*

fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová a kol., 1995) (Škodová, Jedlička, 2007).

Neurologický nález může být zcela negativní, někdy se na EEG mohou objevit znaky blízké epilepsii (Klenková, 2006). Jedlička, Škodová (2003) dodávají, že postižení řeči nemusí být v souladu s neurologickým nálezem.

Psychologická diagnostika hodnotí úroveň intelektu a zjišťuje vývoj psychických schopností a funkcí dítěte. Škodová, Jedlička (2007, s. 119) zdůrazňují, že „*porucha intelektu zcela zásadně není součástí klinického obrazu vývojové dysfázie*“. Může však dojít k sekundárnímu poklesu intelektu pro nedostatek informací v důsledku opožděného zahájení terapie. Výkon v jednotlivých intelektových složkách se vyznačuje specifickým rozptylem, daným difuzním postižením CNS. Součástí psychologického vyšetření jsou kresba lidské postavy a test obkreslování.

Logopedickou a speciálně pedagogickou oblast diagnostiky vývojové dysfázie lze označit za nejrozsáhlejší. Je zaměřena na široké spektrum oblastí. Jedná se o oblasti, ve kterých se projevují symptomy vývojové dysfázie: *motorické funkce, orientace v prostoru a čase, lateralita, sluchová a zraková percepce, řeč (porozumění, vnímání, produkce), grafomotorické schopnosti, školní dovednosti, paměť, aktivita a koncentrace pozornosti* (Klenková, 2006, s. 73).

Důležitou součástí komplexní diagnostiky je diferenciální diagnostika, která odliší vývojovou dysfázi od jiných poruch, které vykazují některé shodné příznaky. Výčet poruch, od nichž, je nutné vývojovou dysfázi odlišit uvádějí Škodová, Jedlička (2007) a podrobněji Klenková (2006):

- **prostý opožděný vývoj řeči** – opoždění není patrné v dalších oblastech osobnosti
- **dyslalie** – dítě s dyslálií vždy dodržuje segmentální strukturu slov a vět, na rozdíl od dítěte s vývojovou dysfázií, které není schopno tvořit a dodržovat řečové segmenty;
- **sluchové vady** - vlivem sluchové vady dochází k narušení vývoje řeči, ale ostatní složky osobnosti se opožďovat nemusí;

- **mentální retardace** - zatímco při mentální retardaci dochází k rovnoměrnému postižení všech složek, u vývojové dysfázie jsou další oblasti osobnosti zasaženy v různé míře;
- **mutismus** - dítě s mutismem přestává komunikovat na základě psychogenním, i když vývoj řeči byl intaktní;
- **autismus, autistické rysy** - tato diferenciální diagnostika spadá do kompetence odborníků ze specializovaných pracovišť;
- **syndrom Landau – Kleffnera tzv. epileptická afázie** - dochází ke ztrátě komunikační schopnosti na základě epileptické aktivity, nejčastěji mezi 3. a 5. rokem (Klenková, 2006, s. 71).

2.4 Terapie a prognóza vývojové dysfázie

Terapie vývojové dysfázie je dlouhodobý a složitý proces. Východiskem tohoto procesu je komplexní diagnostika, na kterou navazuje vypracování terapeutického plánu. Úspěch terapeutické péče, stejně jako diagnostika se opírá o spolupráci týmu odborníků – foniatr, neurolog, psycholog, klinický logoped. V terapeutickém procesu významnou roli sehrávají pedagogové a pracovníci speciálně pedagogických center, Rozhodující složkou celého procesu je však rodina a její ochota spolupracovat s odborným týmem.

Dřívější terapeutické postupy byly zaměřeny na nápravu formální stránky řeči, tedy výslovnosti. Současná logopedie klade důraz na pragmatickou jazykovou rovinu před dříve preferovanou rovinou fonetickou. Podle Lejsky (2003) jsou v tomto případě poruchy řeči pouze příznakem poruchy zrání mozkových funkcí, není tedy možné a dokonce je i škodlivé, zaměřit léčebné úsilí pouze na rehabilitaci řeči. Kutálková (2002) jednoznačně upřednostňuje obsah řeči před správností artikulace. Vědomá a cílená úprava artikulace připadá v úvahu až v době, kdy se dostatečně rozvine obsahová stránka řeči. K reedukaci výslovnosti se přistupuje nejčastěji ve věku kolem šesti let, respektive v posledním předškolním roce, jako k dalšímu kroku v procesu vedoucímu ke společensky přijatelné komunikaci.

Terapie specificky narušeného vývoje řeči je zaměřená na celkovou osobnost dítěte, zahrnuje rozvíjení následujících oblastí (Klenková 2006, Jedlička, Škodová, 2007):

zrakového vnímání, motoriky, sluchové vnímání, schopnost orientace, myšlení, grafomotoriky, paměti a pozornosti, řeči.

U nedokonale rozvinutých schopností je potřebné stanovit priority v nácviku a cíleně je rozvíjet metodou malých kroků k normě. Přednostně se přistupuje k rozvíjení základních schopností (sluchová pozornost, diferenciací, rytmus) před z hlediska řeči méně významných (hmat, tělesné schéma), které jsou zařazovány později. Zabráni se tak jisté chaotičnosti, ve snaze nacvičit všechny potřebné složky současně (Kutálková, 2002).

Terapie narušené komunikační schopnosti u dětí s vývojovou dysfázií se nejčastěji uskutečňuje individuálně, formou ambulantní péče. Významnou roli však sehrávají i terapie realizované ve skupině. Volba formy vychází z aktuálního stavu a potřeb dítěte, z možností rodiny a rozhodující jsou i možnosti terapeuta. Kladem individuální terapie je důvěrnější komunikace a možnost reagovat na specifické potřeby dítěte a rodiny. Skupinová terapie probíhá pro děti v přirozeném prostředí, formou hry a běžných činností. Děti se vzájemně motivují, vytváří se mezi nimi pocit sounáležitosti, což přispívá k rozvoji a nácviku sociálních a pragmatických dovedností. Skupinová terapie může být problematická pro méně dominantní typy dětí, které zůstávají v pozadí. Nejčastěji je realizována ve speciálních mateřských a základních školách, v léčebnách, na lůžkových odděleních foniatrických, neurologických a psychiatrických pracovištích. Prostředí, ve kterém terapie probíhá, je jedním z činitelů ovlivňujících její úspěšnost. Na kontinuu „přirozenosti“ na jednom pólu by byla terapie uskutečňovaná v logopedické ambulanci, na opačném pólu terapie prováděná doma zaškoleným rodičem a uprostřed kontinua terapie probíhající ve třídě, nebo skupině dětí (Fey, 1986 in. Mikulajová, Kapalková, 2005). Podle Elkonina (1960, in. Mikulajová, Kapalková, 2005) se dítě naučí porozumět novému slovu v přirozené situaci za jeden den, zatímco v experimentálních podmínkách během deseti až jedenácti dnů.

Fey (1986, in. Mikulajová, Kapalková, 2005) definuje tři základní přístupy k terapii narušeného vývoje řeči. Každý z nich vychází z jiného teoretického základu, má určitá specifika a hodí se pro určité klienty. Jsou to: 1. terapie řízená logopedem (*clinician-directed therapy*), 2. terapie zaměřená na dítě (*child-centred therapy*) a 3. hybridní model, který kombinuje prvky prvního i druhého přístupu.

Terapie řízená logopedem vychází z behavioristické teorie. Tento druh terapie probíhá podle pevných pravidel stanovených terapeutem. Logoped se zaměřuje na nácvik požadované schopnosti a záměrně eliminuje přirozené okolnosti. Prostředí a úlohy jsou vysoce strukturované, hlavní metodou učení je přímý nácvik, imitace. Tento přístup je efektivní zejména při osvojování nových gramatických a fonologických schopností. Osvědčuje se u dětí s nízkým intelektovým potenciálem a u dětí s poruchami pozornosti, protože instrukce a úkoly jsou jednoduché a srozumitelné.

Terapie zaměřená na dítě se přizpůsobuje dítěti a jeho přirozeným zájmům. Dítě vnímá terapii jako hru, pro kterou logoped vybírá vhodný materiál a reaguje na projevy dítěte. Tento směr zdůrazňuje pragmatický přístup, nediferencuje terapii v jednotlivých jazykových rovinách. Vychází z předpokladu, že všechny jazykové schopnosti – orální i symbolické se rozvíjejí jako celek, protože dítě směřuje k odhalování smyslu a významu. Existují dvě alternativy tohoto přístupu: nepřímá stimulace jazykových schopností (facilitační hra), a globální jazykový přístup. Obě jsou málo strukturované, jsou vhodným doplňkem jakékoli jiné terapie a efektivní zejména pro děti ve věku do tří let.

Hybridní model má na rozdíl od předchozího přístupu specifické cíle. Logoped modeluje situace, ve kterých se cílové jazykové formy vyskytují v co nejvyšší frekvenci. Působí v zóně nejbližšího vývoje dítěte a navrhuje ho na správná řešení. Dítě vnímá terapii jako hru, z pohledu logopeda je to promyšlený komplex aktivit zaměřených na specifické cíle terapie. Tento model se výborně uplatňuje v podmínkách skupinové terapie.

Jedlička, Škodová (2007, s. 117) zdůrazňují, že *„rozvíjení jednotlivých schopností a dovedností nelze cvičit izolovaně. Protože vývoj schopností dítěte s dysfázií je velmi nerovnoměrný a individuální, je třeba všechny rehabilitační a edukační i reedukační postupy kombinovat tak, aby dítě mohlo co nejvíce využít toho, co již umí.“*

Prognóza vývojové dysfázie

Prognóza vývojové dysfázie je dána mnoha faktory. Kutálková (2002) konstatuje, že zobecňovat prognózu dysfázie nelze. Podstatná je příčina poruchy a její stupeň. Významným faktorem je podle autorky intelekt dítěte i jeho rodičů, protože *"ten do*

jisté míry určuje jejich schopnost účelně a efektivně dlouhodobě používat reedukační postupy" (Kutálková, 2002, s. 97).

Škodová, Jedlička (2007) k činitelům příznivě ovlivňujícím prognózu vývoje poruchy zařazují: včasnou diagnostiku, adekvátní rodinnou a odbornou péči a mimořádně důležitou roli připisují volbě adekvátního školního (případně předškolního) zařazení.

3 Edukace žáků s vývojovou dysfázií

3.1 Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností

Narušená komunikační schopnost (NKS) má velmi různorodý obraz - od lehkých odchylek v artikulaci až po úplnou ztrátu schopnosti komunikovat. Vývojová dysfázie se řadí k těm typům narušené komunikační schopnosti, které svými důsledky značně komplikují proces osvojování školních dovedností. Projevují se odchylky v percepci, paměti a pozornosti, výrazně je snížena úroveň jazykových schopností (Vrbová, 2012). Žák s touto poruchou vyžaduje v průběhu vzdělávání specifický přístup a podporu. Na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení (zpravidla SPC logopedickém) je pro školní výkaznictví zařazen do kategorie zdravotně postižených žáků. Podle zákona č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), je vada řeči zdravotním postižením. Žáci s vývojovou dysfázií tedy spadají do skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Jejich práva jsou formulována v § 16 školského zákona: *"...mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem; na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení; právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou; právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání..."*

Žák s vývojovou dysfázií může být vzděláván v hlavním vzdělávacím proudu - integrován ve spádové základní škole. Vzhledem k tomu, že specificky narušený vývoj řeči nemá v klinickém obrazu snížený intelekt (Klenková, 2006), žáci s touto diagnózou jsou vzděláváni podle rámcově vzdělávacích programu základního vzdělávání. Na žádost rodičů škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením vypracuje individuální vzdělávací program, který odpovídá speciálním vzdělávacím potřebám žáka (viz § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění novely vyhlášky č. 147/2011 Sb.). Vzhledem k závažnosti postižení může SPC doporučit asistenta pedagoga. *"S pomocí asistenta a vydatnou domácí přípravou je dítě*

(s vývojovou dysfázií) *schopno zvládnout základní školu bez výrazné redukce učiva*" (Šarounová, 2012).

Aby zařazení žáka s vývojovou dysfázií do běžné školy bylo přínosné po stránce vzdělávací i sociální, je potřebné kromě výše uvedených organizačních opatření vytvořit také vhodné personální, sociální, prostorové a materiální podmínky - zajištění logopedické intervence, (přítomnost logopeda ve škole, nebo zajistit logopedickou péči ve spolupráci se SPC), snížit počet žáků ve třídě, dodržovat individuální přístup pedagogů, vysvětlit komunikační potíže žáka vyučujícím i spolužákům, používat vhodné názorné a technické pomůcky (Vrbová, 2012). Před integrováním žáka do běžné školy je vždy potřebné zvážit rozsah a hloubku postižení, také připravenost a ochotu pedagogů ke vzdělávání žáka, tak aby docházelo k odpovídající podpoře jeho celkového vývoje (Klenková, 2008).

Výchovně-vzdělávací a terapeutickou činnost pro žáky s vadami řeči (termín vady řeči uvádí školský zákon, odborníci však upřednostňují označení narušená komunikační schopnost) zabezpečují základní školy logopedické (ZŠL). Zaměřují se na ty závažnější formy narušené komunikační schopnosti, které vyžadují každodenní intenzivní logopedickou intervenci. Žáci těchto základních škol mají stejný obsah výuky jako běžné základní školy, do rozvrhu předmětů jsou však navíc zahrnuty hodiny individuální logopedické péče. Učitelé (speciální pedagogové či logopedi) na těchto školách jsou seznámeni s problematikou narušené komunikační schopnosti, zohledňují ji, uvědomují si těžkosti, které žákům způsobuje, dodržují individuální přístup k žákům, volí vhodné metody výuky a odpovídající didaktické materiály, samozřejmostí je snížený počet žáků ve třídě (Bendová, 2011).

Při ZŠ logopedických je často zřizován internát pro žáky, kteří nemohou denně dojíždět. V internátních zařízeních vychovatelé pracují s dětmi podle instrukcí třídních učitelů, procvičují učivo, snaží se pokračovat v rozvoji komunikačních dovedností při zájmových činnostech dětí (Klenková, 2005).

Vrbová (2012) poukazuje na fakt, že logopedických škol je jen několik v ČR a mnozí rodiče si nepřejí umístit své dítě na internát. Proto je stále častější integrace žáků s NKS do ZŠ. Pokud je na ZŠ více žáků s vadou řeči, může ředitel zřídit speciální třídu, kde se sníženým počtem žáků pracuje speciální pedagog-logoped.

Logopedická péče ve školství je zajišťována na základě Metodického doporučení k zajišťování logopedické péče ve školství č. j. 14712/2009-61. Toto doporučení přesně vymezuje, kdo je logoped a kdo logopedický asistent a jaké má pravomoci vzhledem ke svému dosaženému vzdělání.

3.2 Zásady pro komunikaci se žáky s vývojovou dysfázií

Pro optimalizaci podmínek edukačního procesu dětí s vývojovou dysfázií je klíčové pochopení podstaty jejich komunikačních a následně i vzdělávacích obtíží. Deficity v oblastech porozumění a produkce řeči mohou být tak závažné, že dítě se může cítit jako „cizinec“ ve vlastní zemi. *Pro pochopení dění kolem sebe musí vynakládat mnohem větší úsilí než kdokoliv z nás* (Šarounová, 2012, s.36). Komunikace s těmito žáky vyžaduje především velkou dávku trpělivosti a zvýšenou empatii. Je důležité si uvědomit, že každé dítě se specificky narušeným vývojem řeči je jiné. Není možné komunikovat se všemi stejným způsobem, vždy je nezbytné vycházet z individuality dítěte.

Mlčáková (2012) uvádí tyto zásady pro komunikaci s žáky s vývojovou dysfázií:

- Vycházíme z aktuální úrovně jazykových schopností žáka s vývojovou dysfázií. Důležité je přizpůsobit mu své tempo řeči a poskytnout mu dostatek času, aby mohl zpracovat sdělené informace. Mezi větami a otázkami děláme pauzy.
- „Vyladíme“ se na úroveň o něco rozvinutější, než je aktuální jazyková úroveň žáka. Učitel může uplatnit techniku tzv. mapování kontextu, pomalým tempem řeči pojmenujeme a komentujeme probíhající aktivitu, činnost, spolužáka apod.
- Pokyny a sdělení je potřebné formulovat jednoznačně a ověřit si, zda žák porozuměl.
- Efektivní je počkat na odpověď, případně na neverbální reakci dítěte, v případě, že žák neporozuměl, zkusíme sdělení zopakovat, nebo přeformulovat. Zaměříme se na klíčová slova.
- Otázky zpočátku formulujeme tak, aby umožňovaly jednoslovnou odpověď, případně neverbální reakci. Sledujeme, jak dítě porozumělo jednotlivým slovům otázkám, pokynům, spontaneitu neverbálních i verbálních reakcí.

- Obtížnost otázek a pokynů postupně zvyšujeme. Odpovědi dítěte zopakujeme, případně přeformulujeme tak, aby promluva neobsahovala dysgramatismy. Dítěti tak poskytneme zpětnou vazbu.
- Neodpoví-li žák na naši otázku, odpovíme modelově sami, respektujeme aktuální jazykovou úroveň žáka.
- Udržíme zrakový kontakt.
- Důležitá je klidná, neuspěchaná atmosféra, aby se žáci mohli dobře koncentrovat.
- Vhodnou aktivitou podporující rozvoj komunikační schopnosti žáků s dysfázií je rytmizace.

Bendová (2011) doporučuje u žáků s motorickou dysfázií, vzhledem k tomu, že často používají neverbální formu komunikace, zapojit prostředky dynamických komunikačních systémů (Znak do řeči, Makaton, Znakový jazyk) za současného rozvíjení verbální složky řeči.

3.3 Vývojová dysfázie a poruchy učení

Vzhledem k tomu, že tato práce se zaměřuje na důsledky vývojové dysfázie pro proces osvojování primární gramotnosti, je důležité uvést, jak je v odborné literatuře posuzován vztah mezi vývojovou dysfázií a specifickými poruchami učení.

V kontextu s poruchami učení uvádí u nás vývojovou dysfázií Košč (1987 in. Mikulajová, 1993, s. 22). Spolu s dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií ji považuje za čtyři základní typy specifických vývojových dysfunkcí, tedy *„mozkově podmíněných narušení duševních schopností, které zásadně ztěžují dětem proces učení, i když jen v některých oblastech.“*

O souvislostech mezi vývojovou dysfázií a dyslexií se začalo uvažovat na základě výzkumů provedených v anglicky mluvících zemích. Tyto výzkumy prokázaly vysokou (více než náhodnou) míru komorbidity, kterou někteří autoři odhadují až na 50 % (McArthur et al., 2000 in. Kucharská, Jagerčíková, 2012). Na základě uvedených zjištění začalo mnoho odborníků hledat souvislosti mezi těmito poruchami. Objevily se teorie, které považují obě poruchy za projevy stejného fonologického deficitu. Závažnější fonologický deficit se projeví už při osvojování mluvené řeči, mírnější až po vstupu do školy, při osvojování psané řeči, kde jsou nároky na fonologii vyšší.

Bishop, Snowling (in. Jagerčíková, Kucharská, 2012) považují za rozhodující kromě fonologického deficitu přítomnost jiného přidruženého deficitu, který způsobuje těžkosti ve vývoji mluvené řeči. Kombinace těchto dvou deficitů se projeví u dítěte ve formě vývojové dysfázie, samotný fonologický deficit „jen“ ve formě dyslexie. Někteří autoři však nadále považují vývojovou dysfázii a dyslexii za odlišné poruchy s rozdílnou etiologií, přítomnými kognitivními deficity i projevy (Jagerčíková, Kucharská, 2012).

Z německého prostředí vychází teorie deficitu dílčích funkcí vycházející z neurologických a neuropsychologických výzkumů a z Lurijova konceptu „funkčního systému“ (Pokorná, 2000). V rámci teorie deficitu dílčích funkcí mohou být fonologické reprezentace pouze jednou z poškozených funkcí, ale deficit fonologických reprezentací není pokládán za hlavní příčinu dyslexie (Pokorná, 2000).

4 Současné pojetí gramotnosti a počáteční čtenářská gramotnost

Podle Wildové (2012) v celku gramotností jedince je čtenářská gramotnost komplex dovedností a kompetencí, které ovlivňují gramotnosti další. V dnešním pojetí není chápána pouze jako dovednost čtení, ale zahrnuje i všechny složky komunikace a schopnost jejich efektivního využití. *"Čtenářská gramotnost je považována za podstatný faktor ovlivňující celoživotní učení jedince, jeho kulturnost, sociální adaptabilitu a sekundárně také zodpovědnost k procesu vlastního vzdělávání"* (Wildová, str.10, 2012).

4.1 Definice gramotnosti a její klasifikace

Obecně je termín gramotnost chápán jako dovednost číst, psát a zvládat základní matematické dovednosti. Pedagogický slovník ji definuje jako „...*dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*“ (Průcha, 2009). V současnosti se však k problematice gramotnosti přistupuje v širších souvislostech. Obsah tohoto pojmu je spjat s tradicí a kulturou dané společnosti, reflektuje její proměny a hospodářskou úroveň. Dnešní doba, kdy probíhá technologická revoluce spojená s rozvojem informačních a komunikačních technologií, jejichž ovládnutí výrazně ovlivňuje zapojení jedince do společnosti, vyžaduje jinou kvalitu gramotnosti, než tomu bylo v nedávné minulosti (Hirsch, 1999, Doležalová, 2000 in Wildová, 2005).

V tomto smyslu definuje gramotnost Rabušicová (in. Wildová, 2005 str.9) jako „*schopnost využití tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál*“.

Problematiku gramotnosti je možné nahlížet z různých teoretických hledisek (např. kulturně-antropologické, psycholingvistické, funkcionální atd.), a tím se mění i její pojetí. Různé jsou také klasifikace gramotnosti. Z hlediska obsahu rozlišujeme např. čtenářskou, matematickou, počítačovou či přírodovědnou gramotnost.

Pro pedagogickou praxi je důležitá klasifikace z hlediska ontogenetického:

- *pregramotnost* („pre-literacy“ – od 1. roku do započetí školní výuky čtení a psaní),
- *čtenářská gramotnost* („reading literacy“ – období povinné školní docházky),
- *funkční gramotnost* („functional literacy“ – gramotnost dospělých).

Tyto etapy se liší svými cíli, obsahem a metodami (Wildová, 2005).

Gavora rozlišuje tzv. *základní gramotnost* („basic literacy“) – osvojení základů dovedností čtení a psaní a vyšší formu gramotnosti - *funkční gramotnost*, jako schopnost využití těchto dovedností k získávání informací a ke komunikaci (Wildová, 2005).

4.2 Pregramotnost a počáteční čtenářská gramotnost v kontextu rozvoje mluvené řeči

Při zkoumání nejranějších stádií čtenářské gramotnosti hledají odborníci analogii s vývojem mluvené řeči. Výzkumy posledních let ukazují, že dítě je v podstatě schopno osvojit si řeč samo díky aktivním objevujícím procesům, ve kterých si testuje své hypotézy (Spitta, 2000 in Wildová 2002). Vlastní vytváření hypotéz (tzv. *konceptualizace*) je základem uvědomování si funkce a významu psané řeči (Zápotočná, Pupala, 2001 in Wildová, 2002). Osvojování čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná již po narození. Mluví se o tzv. *emergentní, vynořující se dětské gramotnosti*. Dítě není v roli pasivního „konzumenta“, ale je vnímáno jako aktivní samostatný jedinec. Obecným cílem emergentní koncepce je podpora spontánního přirozeného osvojování psané řeči již v nejranějších stádiích vývoje jedince.

V procesu *konceptualizace* řeči je možné označit několik etap, které lze pozorovat bez ohledu na jazyk, ve kterém osvojování psané řeči probíhá. Jednou z nejrozsáhlejších teorií konceptualizace psané řeči je *psychogenetická teorie E. Ferreirové*. Tato teorie se opírá o rozsáhlé výzkumy v několika jazykových oblastech (Mexiko, Argentina, USA, Francie, Izrael, Švýcarsko). Ferreirová (1988, in Wildová, 2002) ve vývoji osvojování psané řeči vymezila tři fáze:

1. *Etapa presylabická – dítě si zapisuje slova bez ohledu na fonetickou strukturu. Zatím není vyvinuta korespondence grafém/foném. Prioritní je význam slova (malá věc je zapsána větším počtem písmen než velká).*
2. *Etapa sylabická je považována za klíčové období v osvojování si psané řeči, neboť dítě si začíná uvědomovat vztah mezi počtem fonémů a grafémů (fonetizace jazyka), analyzuje mluvená slova na slabiky, později na fonémy.*

V zápisu slova se mohou objevit znaky pro jednotlivý grafém, ale i celou slabiku, tzn. že některé znaky/grafémy v zápisu chybí.

3. *Etapa alfabetská , kdy je u dítěte rozvinuto vnímání korespondence grafém/foném. Zároveň je rozvíjena fonologická, sémantická a morfologická rovina jazyka (Ferreirová, in Wildová 2002).*

Další strukturaci osvojování psané řeči vypracovala na základě výzkumů v různých zemích (Švédsko, Itálie, Německo, Portugalsko) Spittová (2000 in. Wildová, 2002).

V procesu konceptualizace psané řeči vymezila šest etap:

1. *Etapa předkomunikativních aktivit (od 2 let) – první pokusy vytvořit pomocí psacího náčiní stopu (čáranice) na různé „psací“ povrchy.*
2. *Etapa předkomunikativních aktivit (od 3 do 4 let) – čáranice se mění ve sdělení ve formě dopisů s jasně definovanou zprávou. Objevují se první tvary písmen, často kombinované s obrázkovými znaky.*
3. *Polofonetické stádium (4 až 6 let) – dítě již začíná vnímat korespondenci grafém/foném. Písmena již nejsou vybírána náhodně, ale v určité funkci tak, aby napodobovala hlásky nějakého slova. I když dítě ještě nezná všechna písmena, pokouší se několika znaky zapsat celé slovo.*
4. *Fonetická etapa (5 až 7 let) – rozvoj schopnosti hláskové diferenciaci slov a schopnosti k hláskám přiřazovat příslušná písmena. Hlásková analýza se orientuje na znění hovorové řeči. Gramatická pravidla nejsou zatím respektována.*
5. *Etapa fonetického opisování – začíná se utvářet gramatické povědomí. Dítě si začíná uvědomovat, že psaní slov je kromě přiřazení písmen hláskám řízeno ještě dalšími pravopisnými pravidly.*
6. *Etapa přechodu k vyvíjející se schopnosti psát pravopisně správně (8 až 9 let) - počáteční dovednost čtení a psaní je již rozvinuta natolik, že se žák může věnovat rozvoji morfologie, fonetiky, sémantiky, případně syntaxe.*

Na závěry výzkumů vymezení etap v přirozeném osvojování psané řeči navazují konkrétní metodicko-didaktické závěry k výuce počátečního čtení. Je nezbytné, aby

učitelé byli schopni odhalit, ve které etapě se jejich žáci nacházejí a mohli zvolit odpovídající přístup k výuce čtení (Wildová, 2002).

4.3 Období počáteční čtenářské gramotnosti

Primárním cílem etapy rozvoje čtenářské gramotnosti, označované jako *počáteční čtenářská gramotnost*, je položit základy čtení a psaní. V dnešním pojetí to není již pouze dekodování písmen a slov, ale podpora čtenářských strategií, které umožní porozumět význam čteného. Kromě kognitivního rozvoje je prioritou utváření pozitivních postojů ke čtení ve smyslu rozvoje čtenářství (Wildová, 2005). Toto pojetí ovlivňuje i prostředky vyučování ve smyslu variability metodických postupů, volbu vhodných učebnic a didaktických materiálů. Podstatná role náleží čtenářsky podnětnému prostředí, ve kterém je možno navozovat přirozené situace, umožňující žákovi prostřednictvím dostatku příležitostí se s psanou řečí setkávat a postupně ji uchopovat (Wildová, 2005).

Časové vymezení etapy počáteční čtenářské gramotnosti zahrnuje období 1. a 2. ročníku školní docházky. Matějček označuje za konec této etapy tzv. sociální únosnost čtení, tedy dovednost přečíst správně 60-70 slov za 1 minutu. Této úrovni dosáhnou žáci nejpozději do konce 2. ročníku (Matějček, 1994 in Wildová, 2005). V zahraničí se za etapu počátečního čtení označuje období 1., případně 2. ročníku primární školy (European Commission, 1999 in. Wildová 2005).

4.3.1 Předpoklady pro osvojování čtenářských dovedností.

Čtení je složitý interaktivní proces, do kterého je zapojen celý systém percepčních a kognitivních funkcí. Podle Bartoňové (2012, str.133) „Čtení je aktivita, která uvádí do pohybu sluchové, zrakové a motorické mechanismy, u níž nejde jen o to rozpoznat hlásku, ale porozumět významu slov, zapojuje inteligenci a zkušenosti jedince.“ Křivánek, Wildová (1998, str. 18) popisují proces čtení jako „zvláštní případ zrakového vnímání, v němž se uplatňuje asociace z oblasti řečové kinestéze (vnímání pohybu mluvidel), znalosti a dosavadní zkušenosti člověka“.

Zelinková (2008) na základě analýzy procesu čtení vymezuje následující kognitivní funkce, které tento proces vyžaduje:

- *zraková diferenciacie* – schopnost přesně vnímat tvar písmene, nezaměňovat ho se žádným jiným,
- *intermodalita* – propojení grafému s odpovídajícím zvukem – fonémem,
- *sluchová diferenciacie* - rozpoznání hlásky mezi jinými,
- *sluchová a zraková syntéza* – spojování hlásek a písmena do slabik slov,
- *slovní zásoba* – nezbytná pro porozumění dekodovaných písmen,
- *správnou artikulace* - slovo musí být správně vysloveno,
- *rozumové schopnosti* – ovlivňují rychlost nácviku čtení.

Bartoňová (2005) blíže popisuje zapojení *paměti* v procesu osvojování čtení. Rozložení na grafémy a následné spojení s fonémem se při počátku výuky čtení děje pokaždé znovu, když se dítě setká s novým slovem. Po několika setkáních se tento proces zautomatizuje. Ve stadiu, kdy je slovo dostatečně známo – rozloženo a spojeno, přesouvá se do jiné mozkové oblasti (levá hemisféra), kde se nachází automatická paměť. Zde se vytváří jakýsi vizuální slovník, pomocí kterého je známé slovo přečteno. Začínající čtenář se především soustředí na dekodování, současně dekodovat a porozumět čtenému není možné. Když dekodovaný materiál udrží v paměti, může se soustředit na porozumění, následně opět začne s dekodováním dalšího slova, na závěr porozumí textu. Tento proces je velmi náročný na paměť. Kromě vnímání a paměti upozorňuje na důležitost vývoje *prostorových vztahů*, aby bylo možné rozpoznávat slova na řádce. Dítě také musí zvládat *pravolevou orientaci*, bez které není možné porozumět symbolovým sekvencím slova (Bartoňová 2012).

Úspěšnost při nabývání čtenářské gramotnosti a školní úspěšnost žáka je do značné míry predikována úrovní komunikačních kompetencí v předškolním věku. Vývoj komunikačních kompetencí je složitý proces, který je ovlivněn mnoha faktory. Odvíjí se od biologických předpokladů daných genetickým základem a také příznivými podmínkami vývoje centrální nervové soustavy, mluvních orgánů a oromotoriky. Je ovlivněn vnějšími sociálními faktory - podnětnost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (rodina, ale také předškolní zařízení) (Wildová, 2002).

4.3.2 Psycholingvistické pojetí gramotnosti

Podle Mikulajové (2008, in Kulhánková, Málková, 2008) v české odborné literatuře doposud převládají přístupy, které nahlízejí na osvojování gramotnosti především jako

na vizuo-motorický proces. Důraz je kladen zejména na funkce zrakového vnímání, oční pohyby, nebo pravolevou orientaci.

V psycholingvistickém pojetí gramotnosti zastává ústřední místo pojem *fonematické uvědomování*. Sodoro (2002, , in Kulhánková, Málková 2008, s. 28) ho definuje jako: „*vědomou schopnost objevit v jazyce fonémy a manipulovat s nimi..., a to bez ohledu na význam a reprezentaci fonémů v psaném jazyce*“ .

V odborné literatuře se můžeme setkat rovněž s pojmem *fonologické uvědomování*. To je chápáno jako dovednost rozeznat a manipulovat s většími *fonologickými* jednotkami, než jsou jednotlivé fonémy (slabiky, rýmy), zatímco *fonematické* uvědomování se týká pouze nejmenších jednotek, a to jsou *fonémy* (Sodoro, in. Kulhánková, Málková, 2008). Mikulajová (2012, s.35) vysvětluje pojem fonologické uvědomování jako „*schopnost uvědomovat si akustické segmenty mluvené řeči a realizovat vědomou manipulaci s nimi*“ (např. dělení slov na slabiky apod.). Podle Dvořáka (2003) je to: "*vědomá dovednost v mluvené řeči rozpoznat a manipulovat s fonologickými jednotkami – slovy, slabikami, fonémy.*"

Rozlišení pojmů *fonematického* a *fonologického* uvědomování odráží specifický vývoj *fonologických dovedností*. Ten postupuje od uvědomování větších fonologických jednotek (slova, slabiky), po členění slov na jednotlivé fonémy. Všeobecně se tento vývoj popisuje jako přechod od globálního, celostního vnímání řeči k analytickému (Lechta, 2005). Dítě zpočátku vnímá slovo jako celek, postupně se v průběhu předškolního věku vyvíjí dovednost členit tento celek na určité fonologické jednotky. Ve dvou až třech letech je dítě schopno rozpoznat, jaká slova se navzájem rýmují, ve čtyřech letech dítě člení slova na slabiky. První foném ve slově je dítě schopné rozpoznat obvykle po pátém roce života. Přibližně v pěti nebo šesti letech dítě rozezná jednotlivé fonémy ve slově (Muter, 2004 in Kulhánková, Málková, 2008). S tímto vývojem korespondují stadia ve vývoji čtení, které vymezila Firthová (1985 in Kulhánková, Málková 2005):

1. *Logografické stadium* – dítě se zaměřuje na celkovou podobu slova, typickou chybou tohoto stadia je zaměňování slov vizuálně podobných. Tento způsob čtení může fungovat pouze do té doby, než dojde k zahlcení vizuálního slovníku.

2. *Analytické (alfabetické) stadium* – v této etapě si dítě vytváří korespondence grafém-foném (alfabetický princip). Dítě je schopno přečíst i dosud neznámá slova.
3. *Ortografické stadium* - dítě má již čtení osvojeno. Při dekódování slov se spoléhá nejenom na samotné korespondence grafém-foném, ale především na ortografická pravidla a morfologické vzory. V této fázi je dekódování v interakci s gramatickými znalostmi. Ortografické a morfologické reprezentace slov si dítě osvojuje na základě tzv. "*fonologického lešení*", jež se vytváří mapováním vztahu mezi grafémy a fonémy. „*Fonologické lešení*“ představuje základ, díky němuž může dítě číst a psát podle konvenčních pravidel (Caravolas, 2001 in Kulhánková, Málková, 2008).

Osvojování gramotnosti je v psycholingvistickém pojetí chápáno jako složitý proces. Odvíjí se od několika *klíčových kognitivních dovedností* a od povahy *ortografie jazyka*, který si jedinec osvojuje. Za klíčové dovednosti ovlivňující rozvoj čtení a psaní, jsou považovány: (1) *fonematické uvědomování*, (2) *znalost písmen abecedy* a (3) schopnost osvojit si *korespondenci mezi grafémy a příslušnými fonémy* (Caravolas, 2004 in Kulhánková, Málková 2008). Zdárný průběh vývoje čtení a psaní ovlivňují také další kognitivní procesy jako pozornost, paměť, vizuální aspekty či obecné jazykové schopnosti dítěte (Caravolas, Volín, 2005, in Kulhánková, Málková 2008). Uhry (in. Tokárová, Mikulajová 2012, Lechta 2005) vyčleňuje další procesy, jejichž kvalita rozhoduje o tom, jak dítě bude zvládat čtení. Jsou to *rychlé souvislé pojmenování (rapid automatized naming – RAN)*, *verbální krátkodobá paměť* a *rychlost artikulace*. Schopnost *rychlého souvislého pojmenování* umožňuje rychle procházet od vizuálních reprezentací k jejich verbalizaci. Předpokládá rychlé vybavování si slov z paměti a jejich pojmenování. Je proto spojována zejména s plynulostí čtení. *Verbální krátkodobá paměť* (pracovní paměť) umožňuje uchování verbální informace a její opětovné vybavení. Nedostatečná *artikulační rychlost* znemožňuje udržení fonologických vzorců v krátkodobé paměti.

4.4 Metody výuky čtení

"Výběr konkrétní metody je považován za součást didaktického mistrovství učitele. Od učitele se očekává schopnost vhodně určitou metodu zvolit a být schopen ji

individualizovat a variovat podle schopnosti žáků a konkrétních podmínek výuky" (Wildová, 2012. s. 48).

Jazykové schopnosti dítěte sehrávají významnou roli v procesu osvojování čtení. Pokud vývoj řeči dítěte a všech ostatních percepčních schopností dosáhl při nástupu školní docházky optimální úroveň rozvoje, rozvoj počátečního čtení a psaní probíhá spontánně a metoda výuky není rozhodující. U žáků s určitými vývojovými poruchami však metoda významně předurčuje výsledek edukace. Pro děti s vývojovou dysfázií, u kterých je oslabena úroveň fonologických dovedností, může být metoda čtení založená na analýze a syntéze hlásek či slabik nepochopitelná, neefektivní a demotivující. V praxi se ukazuje, že jako nejméně vhodná metoda čtení pro tyto žáky se jeví genetická metoda. Naopak výborné zkušenosti mají učitelé s metodou splývavého čtení „Sfumato“ (Jehličková, Grebenčíková, 2012). Mezi metodami výuky čtení je uvedena i metodika ruského psychologa D. B. Elkonina. V Rusku je jeho metoda používána jako jedna z metod výuky čtení a psaní, na český jazyk byla zatím adaptována pouze první část této metodiky, která je zaměřena na rozvoj fonematického uvědomování..

Na vytváření dovednosti čtení, bez ohledu na metodu výuky, se vždy podílí (v různém pořadí a v různé míře) myšlenková analytická a syntetická činnost, která řídí a usměrňuje analýzu a syntézu akustické a optické formy slova (Křivánek, Wildová 2011). V tomto smyslu je možné rozlišit dva základní přístupy opírající se o odlišné teorie učení – postup *analytický* a *syntetický*. Kritériem pro rozdělení metod do těchto dvou kategorií je to, zda vycházejí ze syntézy písmen (hlásek), nebo z analýzy celých slov.

4.4.1 Syntetické přístupy k učení

Historicky starší, syntetické metody vycházejí z principů asociační psychologie. Opíraly se o přesně stanovené metodické postupy, od jednotlivých dílčích elementů (písmeno, hláska) k větším jednotkám (slabikám, slovům). K významu slova žák dospívá až po dokonalém poznání jeho elementů - dekodování (Wildová, 2005). Mezi syntetické metody řadíme metody slabikovací a hláskovací.

Metody slabikovací jsou jedny z nejstarších metod. Jejich kořeny sahají až do antického Řecka. U nás se začaly používat již v 1. polovině 16. století. Žáci se

nejdříve učili nazpaměť písmena, následně je skládali do slabik, až poté vyslovili celou slabiku a dostali se ke čtení slov. Slova však četli následujícím způsobem – chyba – „cé – há – ypsilon – chy, bé – á - ba, chyba“. Při výuce byly kladeny velké nároky na abstraktní myšlení a paměť. Nácvik čtení tak byl často velice zdoluhavý (Wildová, 2005).

Z metod hláskovací jsou nejznámější metoda fonomimická, metoda náslovných hlásek, metoda skriptologická a metoda genetická (zapisovací).

Metoda genetická

Podle autora této metody Josefa Kožíška má dítě při osvojování dovednosti čtení projít stejnou genezí, jakou prošlo lidstvo samo - přes etapu obrázkového písma pochopilo smysl písemného sdělení (Křivánek, Wildová, 1998).

Pro potřeby současné školy tuto metodu upravila Wagnerová (1995). Její čítanka *Učíme se číst* je rozdělena do dvou částí. Během prvního měsíce žáci poznávají všechna písmena abecedy, která zapisují hůlkovým písmem. Práce s jedním druhem písma méně zatěžuje dětskou paměť, než jak je tomu u analyticko-syntetické metody. Do výuky jsou zařazovány cviky na rozvoj fonematického vnímání, na které jsou kladeny vysoké nároky. Od hláskové syntézy slov se postupně přechází k hláskové analýze. Zrakové vnímání je rozvíjeno zapisováním přečtených slov. V dalších měsících čtou děti krátké texty, zapsané hůlkovým písmem. Dítě čte slovo po jednotlivých grafémech, ty hned spojuje do slov, bez spojování do slabik. Děti zpočátku hláskují, postupně s přibývajícími čtenářskými zkušenostmi čtou slova naráz.

Druhá část čítanky je psaná běžným tiskacím písmem. Přejít ke čtení malým tiskacím písmem probíhá na základě transferu, tedy přenosu dovednosti čtení v pozdějším stadiu (Wagnerová, in Wildová, 2002).

Genetická metoda vyžaduje rozvinutou dovednost uskutečňovat hláskovou syntézu. Mikulajová (2012) poukazuje také na vysoké nároky na schopnost pracovní paměti a na fakt, že při jakémkoliv deficitu v oblasti jazykově-kognitivních funkcí, který nemusí být zřejmý před vstupem do školy, dítě nácvik čtení genetickou metodou nezvládne. Hrozí riziko dvojího čtení, odhadování slov a nedostatečné porozumění čteného textu.

Metoda normálních slabik

Metoda normálních slabik byla vytvořena za účelem odstranění potíží při spojování hlásek do slabik. Slabiky jsou pro děti přirozené, pracují s nimi spontánně již v dětských říkánkách a rozpočítadlech. Je to prvek, který je po fonetické i funkční stránce plnohodnotný, v některých směrech i plnovýznamový (slabika *má* je i slovem) a jejím zdvojením dojde k vytvoření slova (*máma*). (Santlerová, 1995).

V této metodě se vyvozování písmen vynechává, vyvozují se celé slabiky pomocí nápovědných obrázků. Žáci slabiku vyčleňují ze známých slov a nemusí je tvořit z bezsmyslných hlásek.

Postup:

- Žáci čtou slovo podle obrázku (například makovice),
- slovo slabikují (ma-ko-vi-ce),
- čtou izolovanou slabiku,
- z několika známých slabik skládají jiná slova.

Nevýhodou této metody je, že si žáci danou slabiku spojí s nápovědným obrázkem, který má zlepšit mnemotechnické kódování. Fixace s tímto umělým kódem se může stát trvalou a rušit tím postup v dalším čtení (Santlerová, 1995).

Sfumato

Metodika Sfumato je poměrně nová. Její autorka PaedDr. Mária Navrátilová, jejímž původním povoláním je operetní zpěv a učitelství s hudebně-dramatickým zaměřením, ji začala formulovat v roce 1974, jako učitelka mateřské školy v přípravném ročníku. Na doporučení profesora Zdeňka Matějčka aplikovala svoji novou metodiku v prvním ročníku základní školy, aby prokázala její účinnost na výsledcích svých žáků.

Metoda Sfumato se řadí mezi syntetické metody výuky čtení. Je založena na fonologickém uvědomování. Navrátilová (2013, s. 59) uvádí: „*Technika splývavého čtení staví na poznatcích neurofyzilogických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu, hlasu, a respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Při vytváření čtecích návyků se pracuje se zrakem a sluchem zároveň, a to v přesné posloupnosti, za dostatečné podpory dechového aparátu a s podmínkou správného tvoření hlásek (například bez zbytečných přidavných zvuků). Rozlišování prvků řeči se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí a následně s představivostí.*“

Dělení hlásek je ve Sfumatu specifické a neodpovídá běžně užívané typologii. Hlásky se dělí podle charakteru zvuku na tóny, zvuky a hlásky tlačené.

Mezi **tóny** jsou řazeny samohlásky *a, e, i, o, u* a souhlásky *l, m, n, v, r, ř, v, z, ž*. Jedná se o hlásky bez přídatných zvuků, expozice je dlouhá (volání). Důležitou roli sehrává výslovnost hlásky a mimický doprovod učitelem.

Mezi **zvuky** jsou autorkou řazeny hlásky *s, š, f, h, ch*. Důraz je opět kladen na dlouhou expozici bez přídatných zvuků.

Tlačenými (výbuchovými) hláskami autorka označuje hlásky *p, b, t, k, d, g, c, č*. Jsou tvořeny bezhlučně, ve slově je slyšíme až při následující hlásce. Samostatné vyslovení s sebou nese přídatný zvuk, což může následně způsobit potíže při psaní.

Výuka čtení probíhá v pěti etapách:

1. etapa: expozice hlásky, období OSBUA

Tato etapa je pojmenována podle prvních písmen abecedy, s nimiž se dítě v metodě Sfumato setkává. Jsou zvolena na základě co možná největšího kontrastu z hlediska zraku, dechu, hlasu a sluchu. Každé písmeno se žáci učí alespoň týden se zapojením všech smyslů (pohybové, výtvarné, hudební i dramatické prvky). Písmena jsou prezentována nikoli pojmenováním hlásky („EL“), ale správnou dlouze drženou artikulací bez přídatného zvuku („L“ bez mrsknutí jazyka). Toto období trvá tři až čtyři měsíce.

2. etapa: první stupeň syntézy (syntéza dvou hlásek)

Za předpokladu dokonalého zvládnutí prvních pěti písmen se přistupuje k syntéze dvou písmen. Vyučuje se pomocí diktátu, děti vkládají diktovaná písmena na tabulku. Pracuje se cíleně s nácvikem očních pohybů (fixací a sakád), cvičí se přechod z jednoho pohybu do druhého v přesné posloupnosti. Dochází k perifernímu načítání písmen v předstihu před hlasovou expozicí. Okem žák analyzuje tak dlouho, dokud nedojde k rozpoznání a vyslovení. Zatím nejsou používány tlačené (výbuchové hlásky), které zkracují výslovnost.

3. etapa: druhý stupeň syntézy (syntéza tří hlásek)

Začíná se vytvářet čtecí návyk a žák je postupně veden k porozumění obsahu přečteného. Zpočátku jsou používány jen dlouze exponující hlásky, kdy žák hlasem drží první písmeno, zatímco další dvě si oko periferně načítá dopředu. V této fázi dojde k

přirozenému zkracování délky samohlásek prostřednictvím zařazení tlačných (výbuchových) souhlásek.

4. etapa: syntéza čtyř hlásek

Začíná se bez dlouhých samohlásek. Později jsou řazeny též dlouhé samohlásky, rozlišované výrazným čtením. V závěru jsou užívána slova s výbuchovými hláskami, které lze zdůraznit i pohybově – bouchnutím na lavici.

5. etapa: čtení ze slabikáře

V počátku této etapy je zařazováno pouze hromadné čtení pomalým tempem společně s učitelem, který určuje správnou intonaci. Později je kombinováno s individuálním čtením. Učitel by měl dbát na dodržení správné intonace. Čtení se postupně zrychluje, zlepšuje se dramatický přednes, žák nepřidechuje během věty.

Neodmyslitelnou součástí metody Sfumato jsou výše zmiňované **destičky s písmeny**. Přináší důležitou přípravu na psaní v řádku. Žáci si mohou procvičit též počítání, jemnou motoriku ruky, prostorovou orientaci a zároveň zdokonalovat analýzu a syntézu. Čtení z tabule procvičuje přiřazení fonému ke grafému, při práci s destičkou naopak řadí k fonému grafém.

4.4.2 Analytické (celostní) přístupy

Analytické metody se začaly šířit v první polovině 19. století. Za zakladatele analytického metodického postupu je považován J.J. Jacotot. Žákům přečetl krátkou větu, kterou analyzoval na slova, ta se děti učily poznávat. Slova dělily na slabiky, které se učily číst jako celky. Analytická část končí pojmenováním písmen. Syntetická část tohoto postupu spočívala v psaní (Wildová, 2005).

Další variantou analytického přístupu je metoda normálních slov, kterou pro české děti zpracoval G. A. Lindner. V anglicky mluvících zemích se postupně jako reakce na metodu normálních slov vyvinula globální metoda. Do českých škol ji ve 20. letech 20. století ze svoji studijní cesty po USA přivezl Václav Příhoda (Křivánek, Wildová, 2011).

Globální metoda výuky čtení

Teoretickým základem globální metody je tvarová psychologie. Vychází z celku (věty nebo slova) a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k

analýze. Výuka čtení je rozdělena do 5 etap. Období přípravy, které je prakticky shodné s přípravným obdobím metody analyticko-syntetické. Provádějí se cvičení na rozvoj paměti, pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, vypravování podle obrázků, předčítání s cílem motivovat dítě pro nadcházející výuku čtení. **Druhá etapa - období paměti**, je nejnáročnější. Žákům jsou předkládána slova, jejichž grafický obraz si žák zapamatuje častým opakováním. Cílem je přečíst slovo bez znalosti jednotlivých písmen a porozumět čtenému. Obrázky v globálním pojetí neměly při vyvozování a osvojování slov zásadní význam. Korejs (1933 in Wildová, 2002) uvádí, že „*při metodě celků obrázků není zapotřebí, protože slovo, jakožto struktura písmen, je samo o sobě obrazem*“. V **období analýzy (rozkladu)** si žáci s narůstajícím množstvím zapamatovaných slov začínají všímat části, z nichž je slovo složeno. Při rozkladu dítě objevuje vnitřní složení slov, a to vede k objevení řádu a zákonitosti při čtení (Bomová, in Wildová 2002). Cílem není čtení slabik a písmen, ale vnímat shody a rozdíly v jednotlivých slovech, schopnost rozlišovat a srovnávat slova i jejich části, a tak dospět k analýze slov na slabiky, hlásky a písmena. V období syntézy dítě skládá celky z částí, které již dobře zná. Jde tedy o to, aby čtenář pochopil, že jakýkoliv nový celek se skládá ze známých částí. Na konci tohoto období by měl žák umět přečíst jakékoliv slovo. V období syntézy se využívají hry se slovy jako např. doplňovačky, přesmyčky, tajenky, skládání slov z daných písmen apod. Cílem posledního období - zdokonalování ve čtení je bezpečné ovládnutí čtecích dovedností, procvičování čtení obtížných slov, upevňování znalosti abecedy, procvičování reprodukce čteného atd.

Vzhledem k tomu, že u této metody není trénována hlásková analýza a syntéza, podle Mikulajové a Tokárové (2014) hrozí zvýšené riziko chyb ve čtení a psaní.

4.4.3 Metoda analyticko – syntetická

Analyticko-syntetická hlásková metoda byla na začátku 50. let označena za jedinou správnou metodu výuky čtení a postupně vystřídala bohatou škálu metod rozšířených v meziválečném období (Wildová, 2002).

Výuka čtení touto metodou je rozvržena do tří etap:

- etapa jazykové přípravy,
- etapa slabičně analytického způsobu čtení,
- etapa plynulého čtení slov.

V etapě **jazykové přípravy** (přípravné období) jsou u žáků hravou formou rozvíjeny psychické procesy nezbytné pro osvojování čtení. Žáci se učí pracovat se zvukovým materiálem slova, osvojují si první písmena, provádějí cvičení k pochopení syntézy slabiky z hlásek a analýzy slabiky na hlásky a k dělení slov na slabiky. Cílem je připravit všechny děti tak, aby měly dobře rozvinuté zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost a představivost (Křivánek, Wildová, 1998). Součástí jsou zaměstnání k rozvíjení řeči, dechová, hlasová a artikulační cvičení. Průměrná délka této etapy je pět týdnů, závisí však na individuálních dovednostech a schopnostech žáků. Nedostatečná úroveň percepce a řeči je jedním z důvodů obtíží při nácvičení čtení a psaní (Zelinková, 1994).

Na etapu jazykové přípravy navazuje **etapa slabičně-analytická**. Podle obtížnosti si žáci postupně osvojují:

- čtení slabik otevřených,
- čtení slov složených z otevřených slabik,
- čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova,
- čtení slabik zavřených,
- čtení vět,
- čtení slov s dvojháskou (au, ou),
- čtení slov se skupinou dvou souhlásek na začátku a uvnitř slova,
- čtení slov se slabikotvorným r, l,
- čtení slov se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě a s písmeny d', t', ň.

Ke konci školního roku by měla většina žáků přejít k etapě plynulého čtení. Učitel různými metodami rozvíjí porozumění čtenému textu.

Kritici analyticko-syntetické metody poukazují na dlouhotrvající upevňování čtení slabik. Příliš zdoluhavé mechanické procvičování vede často ke snížení zájmu o čtení jako celku a snižuje efektivnost celého procesu výuky. Slabika by měla čtení žákům zjednodušit a co nejdříve připravit žáka na čtení slov a vět (Wildová 2005, Křivánek, Wildová, 1998).

Za nedostatek této metody můžeme považovat i fakt, že děti se učí poznávat písmena a současně vyčleňovat hlásky ve slovech. Učí-li se dítě nové písmeno a neumí vyčlenit příslušný foném ve slově, těžko pochopí, co je vlastně spojuje. Předpokládá se, že ukážeme-li dítěti písmeno A a řekneme „toto je A, slyšíš ho na začátku slova *Ananas*,

Anička“, dokáže žák vyčlenit první hlásku ve slovech, ale ne vždy tomu tak musí být (Tokárová, Mikulajová, 2012).

4.4.4 Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina

D. B. Elkonin, ruský profesor vývojové psychologie, jako první již v padesátých letech 20. století teoreticky odůvodnil vztah mezi fonematickým uvědomováním a schopností číst a psát. Tato idea se stala východiskem pro metodu výuky čtení, kterou vytvořil a je dodnes používána jako jedna z metod výuky čtení v ruských školách (Tokárová, Mikulajová, 2012). Její výjimečnost spočívá v ukotvení v teoretických poznatcích z oblasti psycholingvistiky a neuropsychologie a v použitých metodách učení. Na rozdíl od tradičních přístupů (analyticko-syntetické a globální metody), tato metoda formuje mechanismus čtení na základě poznání zvukové struktury mateřského jazyka. Orientace ve zvukové struktuře slov následně umožní dítěti osvojit si jejich grafémovou reprezentaci. Jazykové jevy jsou vysvětleny a prezentovány přiměřeně věku, názorně modelovány pomocí schémat a žetonů. Vizualizace a názorné modelování umožňují dítěti organizovat získané poznatky, rychleji si vybavovat nové znalosti a kontrolovat vlastní činnost. Pro dítě je snadnější určit počet fonémů ve slově, má-li k dispozici žetony a chápe princip nahrazování - ví, že jeden žeton představuje vždy jednu hlásku. Modely jsou postupně odbourávány, protože získané znalosti jsou krok za krokem interiorizovány (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Česká verze metodiky Trénink fonematického uvědomování podle Elkonina vznikla v roce 2000, adaptací slovenské verze autorek M. Mikulajové a O. Dujčíkové *Tréning fonematického uvedomovania podľa Elkonina*, kterou vydal *Vysokošpecializovaný ústav pre deti s poruchami reči a učenia Dialog, spol. s.r.o.*, v Bratislavě na základě víceletého ověřování a klinických zkušeností. Původní Elkoninův slabikář byl vytvořen jako učebnice pro první ročník základní školy. Česká a slovenská adaptace vychází z první-pregrafémové části tohoto slabikáře. Je určena primárně dětem předškolního věku, doporučena je i pro slabé čtenáře v prvních letech školní docházky. Jako efektivní se ukázala pro děti s opožděným nebo narušeným vývojem řeči a pro děti, u kterých je zřejmé, že se může objevit některá z poruch učení. Metodika byla vytvořena jako program stimulace prediktorů čtení a prevence proti možným těžkostem, které se mohou na počátku školní docházky objevit.

Popis metodiky

Jak již bylo zmíněno, původně byla Elkoninova metoda určena pro první ročník základní školy na celoroční výuku čtení a psaní. Česká verze, která má 32 lekcí, je zpracováním pouze první části Elkoninova slabikáře - **pregrafémové období**. Na tuto etapu navazuje druhá - **etapa grafemická**, ve které se děti postupně obeznamují s jednotlivými grafémy mateřského jazyka. Tato část Elkoninovy metodiky je nyní experimentálně ověřována na Slovensku (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Popis první etapy této metodiky vychází z metodické příručky české adaptace autorek Mikulajové, Dostálové (2004). O druhé - grafemické etapě Elkoninovy metodiky referovaly ve svém článku "*Čítanie podľa Elkonina - charakteristika prístupu a opis metódy*" autorky Tokárová, Mikulajová (Pedagogika 2/ 2012).

První pegráfémová etapa má v české verzi 32 lekcí zaměřených postupně na 4 témata:

1. téma- představa o slově, slabičná analýza slov (4 lekce)

V této fázi se realizuje nácvik slabikové analýzy slov. Děti se učí identifikovat krátkou a dlouhou slabiku a provádět grafický záznam slabik ve slově (obloučky).

2. téma- hlásková analýza slov (12 lekcí)

Slabikování je pro děti přirozené a jednoduché. Hlásková analýza je však náročná, proto jádro tréninku tvoří právě toto druhé téma. V jednotlivých lekcích se děti učí izolovat první a poslední hlásku, uskutečňovat hláskovou analýzu a syntézu slabik a krátkých slov, srovnávat slova lišící se jednou hláskou (MED-LED, MRAK-DRAK a pod.). Jednotlivé hlásky jsou označovány žetony černé barvy. Součástí tohoto tématu je i tvorba množného čísla podstatných jmen připojením fonému (ZUB-ZUBY), nebo změnou hlásky na konci slova (AUTO-AUTA) .

3. téma - samohlásky a souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky (10 lekcí)

Rozdíl mezi hláskami se děti učí vnímat v lekcích zaměřených na téma samohlásky a souhlásky. K označení samohlásek se používají červené kulaté žetony, k označení souhlásek žluté čtvercové žetony.

4. téma – tvrdé a měkké souhlásky (6 lekcí)

Posledních šest lekcí první části metodiky je věnováno diferenciaci tvrdých a měkkých hlásek. Děti opět pracují s žetony - tvrdé souhlásky jsou označovány žlutými žetony s jednou čarou, měkké souhlásky s dvěma čarami.

Použití žetonů k označování jednotlivých hlásek se v průběhu tréninku postupně omezuje. Od použití vizuální opory dítě postupně přechází k verbální realizaci úkolu - slova skládá a rozkládá hlasitě, postupně šepem až konečně dospěje k interiorizovaným operacím fonemického uvědomování. Postupně dovede analyzovat strukturu slova v mysli bez pomoci dospělé osoby.

Grafemická etapa

Tokárová, Mikulajová (2012) považují za přednost Elkoninovy metody fakt, že grafemická fáze následuje až po pregrafemické etapě fonemického uvědomování. Dítě se tak neučí dvě nové věci současně - fonemické uvědomování a poznávání písmen, ale nejdříve se naučí identifikovat fonémy a poté se grafémy spojí s fonémy - "*sednou si na připravená místa*". Grafémy pouze nahradí fonémy, což je kognitivně mnohem méně náročné. Autorky mají praxi podložené výhrady vůči některým zahraničním autorům (Blachman, 1994; Uhry, 1999; Bus, 1999), kteří upřednostňují paralelní trénink fonemického uvědomování v kombinaci s tréninkem grafémovo-fonémových korespondencí.

Nosným pilířem dobré metodiky čtení je překonání nežádoucího konfliktu mezi tím, co má dítě identifikovat a tím, co má přirozeně vyslovovat. Vidí grafémy, ale nejmenší artikulační jednotkou je slabika (Kráľ, Sabol 1989 in.Tokárová, Mikulajová, 2012). Elkonin ve své metodice vycházel z faktu, že jádro slabiky tvoří samohláska, proto se v grafemické etapě začíná právě grafémy samohlásek. Dítě se je postupně učí ve slovech zapisovat písmeny, přičemž pro souhlásky jsou nadále používány grafické značky. Například slovo MÁMA zapíše jako: Á A a přečte jako MÁ-MA. Tak nachází oporu pro syntézu okolních hlásek do slabik. Po osvojení grafémů samohlásek se postupně přechází na souhlásky a čtení slov.

Slovenská adaptace druhé grafemické etapy je sestavena ze 40 lekcí rozdělených do 7 témat:

1. grafémy samohlásek,

2. grafémy tvrdých souhlásek,
3. grafémy měkkých souhlásek,
4. grafémy obojetných souhlásek,
5. cizí grafémy (q, w, x),
6. grafémy dvojhlásek,
7. čtení (propedeutika čtení)

Zavádění samohlásek v prvním tématu se uskutečňuje v dichotomii krátká - dlouhá samohláska. Při uskutečňování hláskové analýzy a syntézy dítě pracuje stejně jako v první etapě tréninku s materiálními reprezentacemi fonémů - žetony. Analyzuje slovo na hlásky, určuje, je-li daná hláska samohláska, nebo souhláska a jaký žeton má pro danou hlásku použít. Foném, který už dítě umí označit grafémem, označí písmenem na kartičce. Skupiny grafémů jsou rozlišeny barevně, což dětem pomáhá identifikovat, do které kategorie probíraný grafém patří. Samohlásky jsou označeny červeně, tvrdé souhlásky modrou, měkké zelenou, obojetné žlutou a dvojhlásky oranžovou barvou. Toto barevné kódování je použito ve všech používaných pomůckách - slabikář, kartičky s probíranými grafémy, plastová písmena, obrázky s motivačním znázorněním probíraného grafému.

V rámci tohoto tématu děti řeší úkoly, ve kterých doplňují chybějící samohlásky v hláskových schématech, přiřazují samohlásková schémata k obrázku apod. Získávají první vhled do pravopisných pravidel, např. psaní i/y po měkké a tvrdé souhlásce.

V následujících tématech jsou děti obeznamovány s grafémy souhlásek. Při zavádění grafémů se postupuje v dichotomii, grafémy jsou zaváděny v párech - znělá a neznělá souhláska (např. D-T, Ž-Š, B-P). Značná část tréninku je věnována diferencování dichotomie znělá-neznělá, měkká-tvrdá, dlouhá-krátká hláska.

V závěrečném tématu již dítě zvládá mechanismus čtení. Pozornost dítěte je při čtení směřována na samohlásku, která tvoří zvukové jádro slabiky. Slabika zabezpečuje plynulé čtení, takže tento postup je prevencí proti dvojímu čtení.

Součástí každé lekce je úkol na zrakovou diferenciaci probíraného grafému mezi jinými grafémy, což podporuje fixaci grafické podoby písmen. Vzhledem k tomu, že metodika je určena pro děti předškolního věku k rozvoji schopnosti fonematického uvědomování

a schopnosti uskutečňovat spojení grafém-foném a opačně, děti pracují pouze velkými tiskacími tvary písmen. Malé tiskací tvary jsou informativně zobrazeny na kartičkách.

5 Osvojování prvopočátečního čtení u žáků s vývojovou dysfázií

Výzkumné šetření bylo zahájeno v září 2014 v prvním ročníku logopedické třídy, kde jsem pracovala zpočátku jako asistentka pedagoga, od ledna jako třídní učitelka. Toto šetření bylo realizováno od nástupu dětí do prvního ročníku, do konce jejich prvního školního roku. Moje pozice mi umožňovala každodenně pozorovat žáky, analyzovat jejich práci, zachytit jejich pokroky i problémy ve výuce.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo přiblížit specifika procesu osvojování prvopočátečního čtení u žáků s vývojovou dysfázií, popsat jevy, které sledovaným žákům komplikují proces výuky čtení a zaznamenat faktory, které se naopak zasloužily o jeho zefektivnění. Dalším cílem bylo na základě teoretických poznatků získaných studiem odborné literatury, výsledků pozorování a vstupní diagnostiky navrhnout a realizovat podpůrná opatření k zefektivnění výuky čtení analyticko-syntetickou metodou.

Výzkumné šetření se opírá o následující tvrzení vycházející z teoretické části této práce:

Tvrzení č. 1: Fonologické funkce žáků s vývojovou dysfázií jsou deficitní, omezena je schopnost sluchové analýzy, syntézy, diferenciac, oslabena je krátkodobá akustická paměť. Tyto oblasti je potřebné v procesu výuky čtení vhodně stimulovat.

Tvrzení č. 2: Deficity v oblasti zrakové percepce nejsou tak výrazné (zraková diferenciac, paměť, analýza a syntéza) jako deficity fonologických funkcí.

Tvrzení č. 3: Metoda čtení založená na analýze a syntéze hlásek či slabik může být pro žáky s vývojovou dysfázií neefektivní a demotivující, proto je pro žáky s touto diagnózou vhodnější metoda, která neklade tak vysoké nároky na úroveň fonemického uvědomování.

5.2 Časový rozvrh výzkumného šetření a metody výzkumu

Celé výzkumné šetření probíhalo v několika na sebe navazujících fázích:

- fáze přípravná,
- fáze vstupní diagnostiky,

- *pozorování žáků v jednotlivých etapách výuky prvopočátečního čtení a realizace podpůrných opatření,*
- *analýza výsledků pozorování a zhodnocení úrovně dosažených čtenářských dovedností u vybraných žáků.*

5.2.1 Metodologie výzkumu

Ve výzkumném šetření byly použity metody kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Formou kvantitativního šetření byla realizována vstupní a výstupní diagnostika (září 2014 a červen 2015) úrovně zrakové a sluchové percepce vybraných žáků. Použity byly testy a diagnostické nástroje používané v poradenské a speciálně pedagogické praxi. Výsledkem kvantitativního šetření je číselný údaj, v tomto případě počet bodů dosažených v jednotlivých zkouškách. Výsledky byly zpracovány graficky. Získané údaje umožnily srovnání výkonu žáka v jednotlivých pozorovaných oblastech a vzájemné srovnání výsledků všech žáků. Výstupní šetření provedené v červnu 2015 stejnými diagnostickými nástroji jako vstupní diagnostika, umožnilo zhodnotit, došlo-li během školního roku ke zlepšení úrovně jednotlivých složek sluchové percepce (diferenciace, analýza, syntéza, paměť).

Kvalitativní šetření probíhalo nestrukturovaným přímým pozorováním. Jako asistentka pedagoga, později jako třídní učitelka jsem měla možnost žáky každodenně pozorovat a analyzovat jejich výkony během výuky i projevy o přestávkách.

Během kvalitativního výzkumu nedochází ke kvantifikaci empirických dat, ale dochází k podrobné analýze zkoumaných jevů. Tento druh výzkumu je na rozdíl od kvantitativního výzkumu orientovaný především na lidské subjekty. Výzkumníkovi je umožněno zkoumat jevy v jejich běžném přirozeném prostředí. V průběhu výzkumu je tak možné zajít do hloubky zkoumaných jevů (Maňák, Švec, 2004).

5.2.2 Diagnostické nástroje k posouzení dílčích funkcí

Za účelem posouzení úrovně schopností, které jsou považovány za prediktory úspěšného čtení byla provedena vstupní diagnostika. K diagnostice zrakové percepce byl použit Edfeldtův test reverzních figur a diagnostické úkoly ze souboru Sindelarové *Předcházíme poruchám učení* (2007). Materiály z tohoto souboru byly použity k posouzení úrovně verbálně akustické paměti (Paměť na slova, Paměť na slabiky) a zhodnocení schopnosti intermodálního kódování. Úroveň sluchové diferenciace

hodnotí Zkouška sluchové diferenciacie WM (Wepman, Matějček, 1993), schopnost rozložit slova na hlásky a ty spojit ve slovní celek hodnotí Test sluchové analýzy a syntézy (Matějček, 1993). Zkoušku sluchové analýzy a syntézy jsem vzhledem k její náročnosti doplnila o úkoly ze souboru *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte* (Klenková, Kolbábková, 2003).

Edfeldtův test reverzních figur (Edfeldt, 1968)

Je používán jako součást baterie testů pro diagnostiku školní zralosti. Umožňuje posoudit úroveň zrakové diferenciacie a stupeň rozvoje vnímání symbolů. Úkolem testovaného dítěte je určovat totožnost dvojice obrazců. Test se skládá z 84 párů figur, z nichž některé jsou zcela totožné, jiné se liší tvarem, další z dvojic jsou totožné tvarem, ale jsou vzájemně otočené v horizontálním, nebo vertikálním směru. Dítě označí ty, které se nějakým způsobem liší. Test je určen pro děti ve věku 5 – 8 let. Úroveň vizuální diferenciacie se určuje na základě počtu dosažených bodů. Osmileté děti zpravidla vypracují test bezchybně (Pokorná, 1997).

Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, 2003).

Diagnostická část obsahuje sadu úkolů zaměřených na zhodnocení úrovně dílčích schopností zrakového a sluchového vnímání, intermodálního propojování, koordinace ruky a oka a vnímání vlastního těla a prostoru. Úkoly vyžadují individuální přístup. Výsledky v jednotlivých oblastech se vzájemně porovnávají. Hodnocení je individuální. Sledujeme, zda dítě nezaostává v některé sledované oblasti ve srovnání se svými ostatními schopnostmi.

Paměť na obrázky

Dítěti je předloženo 8 kartiček s vyobrazenými předměty. Aby si nemohlo pomáhat pojmenováváním obrázků, mělo by mít jazyk mezi zuby, tak si zapamatuje jednotlivé předměty a jejich pořadí pouze zrakem. Po krátké projekci se kartičky obrátí obrázky dolů a dítě má za úkol vytvořit totožnou řadu pod obrácené karty. Zaznamenává se počet nesprávně umístěných karet.

Paměť na tvary

Tento úkol probíhá stejně jako předcházející, s tím rozdílem, že na kartičkách je vyobrazeno 8 geometrických tvarů. Zaznamenává se počet chybně umístěných karet.

Paměť na řadu slov – verbálně akustická paměť na srozumitelná slova

Dítěti jsou pomalu předříkána slova: „*Kamna, ulice, stůl, kůl.*“ Zaznamenává se počet zopakovaných slov a případné chyby v pořadí.

Paměť na slabiky – verbálně akustická paměť na nesmyslné slabiky

Úkolem dítěte je zopakovat řadu slabik v daném pořadí. Slabiky zní: „*vis, duk, vap, mer*“ Zaznamenává se počet správně zopakovaných slabik a počet chyb v pořadí.

Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem (Intermodální opticko-akustické spojení)

Dítěti se předloží list s pěti obrázky. Vysvětlíme mu, která zvířata jednotlivé obrázky nakreslila. Zvířata opakujeme a ukazujeme na odpovídající obrázky. Při přezkoušení, ukazujeme na obrázky a ptáme se dítěte, kdo ho nakreslil. Zaznamenáváme správné odpovědi.

Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem (Intermodální akusticko-optické spojení)

Tento úkol se nepředkládá bezprostředně po úkolu č. 4, protože jsou si podobné. V tomto úkolu se dítěte ptáme, který obrázek zvíře namalovalo a dítě ho má ukázat.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Matějček, 1993)

Tyto zkoušky mají postihnout schopnost dítěte rozkládat slova na hlásky a slova z hlásek skládat. Ve zkoušce sluchové analýzy jsou dítěti předříkávány slova, jeho úkolem je říct, které hlásky ve slově slyšelo a jak šly za sebou. Před vlastní zkouškou se provádí nácvik na slovech „*má*“ a „*pes*“. Za správnou odpověď na první pokus dítě získává 2 body, při druhém pokusu dostává 1 bod. Zkouška končí, jestliže dítě nedokázalo ani na druhý pokus rozložit tři slova.

Ve zkoušce sluchové syntézy dítěti říkáme v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a dítě má určit, co je to za slovo. Nácvik se provádí opět na slovech „*má*“ a „*pes*“. Základní série obsahuje 10 slov k posouzení sluchové analýzy a 10 slov k posouzení sluchové syntézy.

Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči (Klenková, Kolbábková, 2003):

Zkouška sluchové analýzy a syntézy byla vzhledem k její náročnosti doplněna o úkoly z uvedeného souboru:

Slabikování slov – úkolem dítěte je ukázat na obrázku slabikovaná slova: *ko-čá-rek*, *jab-lič-ko*, *o-več-ka*. Za každý správně označený obrázek je jeden bod.

Hláskování slov – dítě ukáže hláskované slovo na obrázku: *s-o-v-a*, *v-o-d-n-í-k*,
d-o-m-e-č-e-k.

Rozlišení první slabiky ve slově – na obrázku je *kapr*, *miminko*, *hruška*. Dítě vyzveme: Ukaž na co myslím: na *ka...*, *mi...*, *hru...*

Rozlišení poslední slabiky ve slově – dítě vyzveme stejným způsobem jako u předchozího úkolu, ale vyslovujeme polední samohlásku slov: *raketa (...ta)*, *pejsek (...sek)*, *židle (...le)*.

Určení první hlásky ve slově – na obrázku je *míč*, *deštník*, *okno*, *kytka*, *měsíček*, *holčička*. Dítě vyzveme: Ukaž, který obrázek začíná na *M-*, *O-...* . Dalším úkolem je říct hlásku, kterou dítě slyší na začátku určených slov.

Určení poslední hlásky ve slově – na obrázku je *míč*, *deštník*, *okno*, *kytka*, *měsíček*, *holčička*. Postupujeme stejně, jako u předchozí zkoušky, řekneme poslední hlásku ve slově, dítě určuje odpovídající obrázky, potom určuje poslední hlásku u přerývaných slov.

Zkouška sluchového rozlišování WM (Wepman, Matějček, 1993)

Tato zkouška slouží k posouzení schopnosti rozlišovat zvuky mluvené řeči. Vytvořil ji J. M. Wepman a pro podmínky praxe české ji upravil Z. Matějček (1993). Test obsahuje 20 dvojic bezsmyslných slov. 6 dvojic je shodných, 14 dvojic se liší vždy nanejvýš jednou hláskou (měkká x tvrdá, znělá x neznělá, dlouhá x krátká). Slova jsou vyslovována zřetelně, nahlas, ale nijak zvlášť důrazně. K zácviu slouží tři dvojice, jestliže dítě udělalo chybu, je upozorněno, a dvojice slov se zopakuje a dítě má možnost opravy. V samotné zkoušce na chybu neupozorňujeme.

5.3 Charakteristika pracoviště

Škola, ve které probíhalo výzkumné šetření, se zaměřuje na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje základní vzdělávání na Základní škole praktické, pro žáky s lehkou mentální retardací a na Základní škole speciální, určené pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Děti s narušenou

komunikační schopností jsou zde vzdělávány formou skupinové integrace ve dvou logopedických třídách. Škola poskytuje také střední vzdělávání: jednoleté studium na Praktické škole jednoleté a dvouleté studium na Praktické škole dvouleté.

Základní škola pracuje podle čtyř vzdělávacích programů:

- **praktická škola** - ŠVP vypracovaný podle RVP ZV a jeho přílohy pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením,
- **speciální škola** - ŠVP vypracovaný podle RVP pro obor vzdělávání základní škola speciální:
 - díl I. – vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením;
 - díl II. – vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.
- **logopedické třídy** – ŠVP vypracovaný podle RVP ZV s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků.

Výuka pro žáky s narušenou komunikační schopností je na této škole realizována od září 2013, kdy byla otevřena jedna třída. V současnosti je ve dvou třídách vzděláváno 17 žáků. Jedná se tedy o skupinovou integraci dětí s narušenou komunikační schopností do ZŠ praktické. Třídy mají malotřídní charakter, souběžně jsou zde vzděláváni žáci prvního až čtvrtého ročníku. Kromě učitele se speciálně pedagogickým vzděláním s žáky pracují i asistenti pedagoga, což umožňuje individuální přístup ke každému žákovi. Školní vzdělávací plán zohledňuje specifické problémy v učení dané narušenou komunikační schopností. Jeho součástí jsou předměty speciálně pedagogické péče. V rámci předmětu komunikační dovednosti je realizována formou skupinové terapie logopedická intervence a řečová výchova. Žáci mohou v návaznosti na rozvrh hodin využívat nabídky speciálně pedagogických intervencí speciálně pedagogického centra.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumného vzorku byli zařazeni tři žáci prvního ročníku logopedické třídy. Jsou to chlapci, u kterých byla diagnostikována vývojová dysfázie. U všech sledovaných žáků byl realizován odklad povinné školní docházky. Dva žáci navštěvovali v předškolním věku speciální třídu pro děti s vadami řeči. U každého z těchto dětí se vývojová dysfázie prezentuje specifickým způsobem a každý z nich vyžaduje individuální přístup. Rodinné zázemí sledovaných žáků je různorodé, pouze jeden žák pochází z úplné

rodiny. Jeden chlapec žije v péči prarodičů, jeden pochází z cizojazyčného prostředí, jeho rodiče spolu nežijí.

V následující části jsou uvedeny stručné kazuistiky dětí zařazených do zkoumaného souboru. Informace o žácích byly poskytnuty speciálně pedagogickým centrem na základě informovaného souhlasu rodičů, nebo jejich zákonných zástupců.

Kazuistika č. 1: Tomáš

Věk: 7,3

Vývojová dysfázie s tendencí k elektivnímu mutismu, intelekt v pásmu průměru.

Rodinná a osobní anamnéza:

Chlapec byl svěřen do péče prarodičů, starají se o něj od věku tří měsíců. Matka chlapce pravidelně navštěvuje, pečuje o mladšího syna. Otec se na výchově syna nepodílí, v anamnéze je u něj uvedena vývojová dysfázie.

Matka měla v těhotenství problémy s drogami, porod proběhl v termínu, císařským řezem. Raný motorický vývoj odpovídal normě, vývoj řeči probíhal s výrazným opožděním. Na Foniatrické klinice v Žitné ulici byla chlapci diagnostikována vývojová dysfázie. Byla zahájena logopedická péče, chlapec je v péči neurologie.

Tomáš v MŠ navštěvoval speciální třídu pro děti s logopedickými vadami. Na doporučení vyšetření v SPC byl realizován odklad školní docházky a další vzdělávání zahájeno ve speciální logopedické třídě ZŠ.

Závěr psychologického vyšetření: intelekt v pásmu průměru

Závěry speciálně pedagogického vyšetření:

Řeč dyslalická, mnohdy nesrozumitelná, s množstvím dysgramatismů. Vyjadřuje se nejčastěji v dvouslovných větách, typu „*Boty není.*“, „*Špatně brejle.*“ Výslovnost sykavek je nesprávná, hlásky CH, R a Ř nejsou vyvozeny. Správně označí nesmysly na obrázcích, zvládá běžná antonyma. Z nadřazených pojmů určí pouze zvířata a hračky.

Lateralita neurčitá, nevyhraněná dominance pravé ruky, vedoucí oko pravé. Tužku uchopuje do pravé ruky, úchop je nesprávný. Zvládá horní a dolní oblouk, ostatní grafomotorické tvary nezvládá. Kresba postavy je značně jednoduchá.

Kazuistika č. 2: Filip

Věk: 7,2

Dyslalia multiplex a vývojová dysfázie, intelekt v pásmu dolního průměru.

Rodinná a osobní anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, má staršího bratra, u kterého byla rovněž diagnostikována vývojová dysfázie. Porod proběhl v termínu, císařským řezem. Psychomotorický vývoj lehce opožděn (sed v 8 měsících, chůze v 15 měsících). Ve dvou měsících bylo provedeno nastřížení uzdičky, vývoj řeči byl výrazně opožděn. Chlapec je v péči klinické logopedky, byla diagnostikována dyslalia mutiplex a vývojová dysfázie. Pro podezření z epilepsie byl vyšetřen na neurologické klinice, tato diagnóza se potvrdila. Chlapec je medikován. Navštěvoval běžnou mateřskou školu. Byl realizován odklad školní docházky.

Závěry psychologického vyšetření

V testu intelektových schopností dosáhl pásma dolního průměru, ve zkoušce znalostí předškolních dětí dosáhl horního pásma podprůměru.

Závěry speciálně pedagogického vyšetření

Řečový projev je výrazně dyslalický – nesprávná výslovnost sykavek a hlásky L, nevyvozeny hlásky R a Ř. Označí nesmysly na obrázcích, určí nadřazené pojmy, pojmenuje nejběžnější protiklady. V obrázkovém čtení se projevíly pouze menší dysgramatismy.

Lateralita není zcela vyhraněná, při vyšetření uchopoval věci spontánně i do levé ruky. Úchop nesprávný. V grafomotorice přetrvávají výrazné nedostatky. Zvládá pouze horní oblouk.

Kasuistika č. 3: Petr

Věk: 7,1

Vývojová dysfázie, chlapec z cizojazyčného rodinného prostředí.

Rodinná a osobní anamnéza

Chlapec bydlí s matkou a mladším bratrem. Otce děti pravidelně navštěvují. Petr vyrůstá v cizojazyčném rodinném prostředí, což komplikuje terapii vývojové dysfázie. Rodiče doma mluví rusky, s chlapcem začali od pěti let komunikovat česky. Porod

proběhl v termínu, bez obtíží. Raný motorický vývoj dítěte probíhal v normě, opožděn byl vývoj řeči. Na doporučení pediatra byl chlapec v šesti letech přijat do péče ambulance klinické logopedie, kde byla stanovena diagnóza vývojová dysfázie. Byl zařazen do MŠ logopedické a vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Na doporučení pedagogicko-psychologické poradny byl realizován odklad školní docházky.

Závěry speciálně pedagogického vyšetření

Řeč je srozumitelná, slovní zásoba je však výrazně pod normou odpovídající věku. Tvoří agramatické věty, gramatická pravidla jazyka nejsou zafixována. Projevují se obtíže s výbavností slov a porozuměním verbálním instrukcím.

Lateralita je vyhraněná, pravostranná. Úchop tužky je vyvozen správně. Kresba postavy odpovídá mentálním schopnostem dítěte, chybí propracování detailů. Obkreslení písma nepřesné.

5.5 Průběh výzkumného šetření

5.5.1 Přípravná fáze a vstupní diagnostika

Úkolem této fáze bylo obeznámit třídního učitele a rodiče a s cílem šetření a získat jejich informovaný souhlas s poskytnutím osobních údajů k potřebám výzkumném šetření. Na základě informovaného souhlasu rodičů byla navázána spolupráce se SPC, kde mi byly poskytnuty informace z jejich diagnostického šetření.

Během měsíce září 2014 bylo výše uvedenými diagnostickými nástroji provedeno vstupní screeningové šetření. Cílem tohoto šetření bylo zhodnotit úroveň fonemického uvědomování, zrakové percepce, zrakové a sluchové paměti a schopnost propojovat akustické a optické vjemy. Výsledky umožnily posoudit, do jaké míry je možné se v procesu výuky čtení opírat o zrakové vnímání a jak hluboké jsou nedostatky v oblasti fonemického uvědomování a sluchové percepce. Tato fáze zahrnuje i pozorování žáků v prvních týdnech školního roku. Z pozice asistentky pedagoga jsem zaznamenávala výkony žáků ve sledovaných oblastech v přípravném období, jejich přístup k práci a schopnost koncentrace.

Výsledky vstupní diagnostiky: Tomáš

Tomášovy výsledky diagnostických zkoušek jsou uvedeny v tabulkách č. 1 a 2. V oblasti zrakové percepce výsledky ukázaly dobrou úroveň rozvoje zrakové diferenciaci a zrakové paměti. V Edfeldtově testu chyboval třikrát v závěrečné části testu. Správně označil všechny reverzní figury. Ve zkouškách zrakové paměti si zapamatoval prezentované obrázky i tvary a umístil je ve správném pořadí.

Hláskovou analýzu slov Tomáš nezvládá, jak je patrné z výsledků zkoušek sluchové analýzy a syntézy. První hlásku dokázal izolovat pouze u slov začínajících otevřenou slabikou (*míč, kytká*), u slov *měsíček, holčička, okno* první hlásku neurčil. Koncovou hlásku nebyl schopen určit vůbec. Tomáš dokáže vytleskat slova na slabiky a určit jejich počet. První slabiku byl schopen izolovat ve dvou ze tří předkládaných slov (neurčil ve slově *hruška*). Koncovou slabiku dokázal určit u jednoho ze tří slov - ve slově *raketa*.

Ve zkoušce hodnotící úroveň sluchové diferenciaci nedokázal diferencovat tvrdé a měkké slabiky (*dýnt-dínt, nýst-níst...*) a nerozlišil dvojici *fraš-flaš*.

Sluchová paměť je u Tomáše oslabena. Ze čtyř slabik si zapamatoval pouze první slabiku. Ve zkoušce verbálně akustické paměti byl úspěšnější, ze čtyř slov vynechal jedno.

Tomáš dokáže dobře propojit viděné se slyšeným, horší je schopnost spojit akustický vjem se zrakovým.

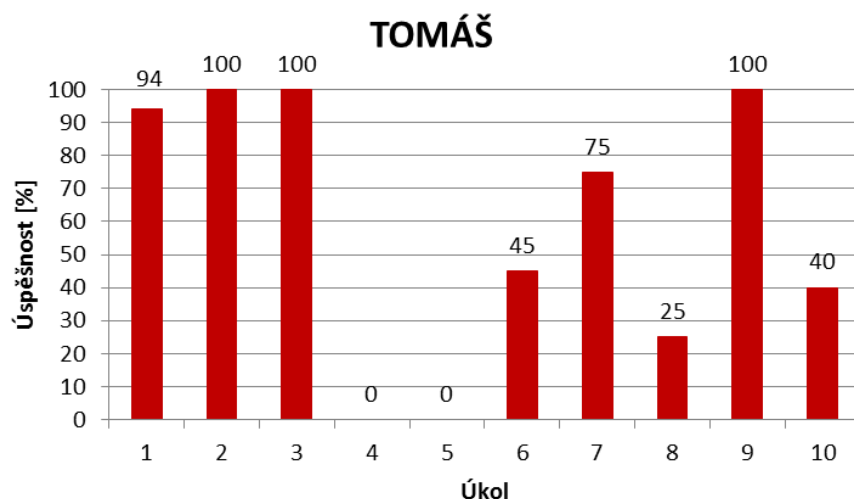
Jak je patrné z grafu č. 1, u Tomáše jsou dobře rozvinuty sledované oblasti zrakové percepce. Nedostatečně rozvinuta je schopnost fonematického uvědomování, nezvládá hláskovou analýzu slov. Je schopen pouze slova rozložit na slabiky a izolovat první slabiku. Oslabena je sluchová paměť i schopnost sluchové diferenciaci.

Tabulka 1 Vstupní diagnostika Tomáš

Zraková percepce	Edfeldtův test	81 (3 chyby)
	Paměť na obrázky	Bez chyby
	Paměť na tvary	Bez chyby
Sluchová percepce	Sluchová analýza	0 bodů Hláskové analýzy není schopen, určí první hlásku pouze u některých slov začínajících otevřenou slabikou (<i>sova</i>). Koncovou hlásku neurčí. Vytleská počet slabik.
	Sluchová syntéza	0 bodů
	Sluchová diferenciacie - WM	12 bodů, 8 chyb Chybuje v rozlišování tvrdých a měkkých slabik (7 chyb) a chybně označil dvojici fraš-flaš.
	Akustická paměť - slabiky	Zopakoval 1 slabiku ze 4
	Verbálně akustická paměť - slova	1 vynechané slovo ze 4, ostatní reprodukována ve správném pořadí
Intermodální kódování	Spojení mezi viděným a slyšeným	Správně označil všechny obrázky
	Spojení mezi slyšeným a viděným	3 chyby z 5

Tabulka 2 Vstupní diagnostika Tomáš: Analýza slov (Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči)

	Slabiko vání slov	Hlásko vání slov	Izolace 1. slabiky ve slově	Izolace poslední slabiky ve slově	Určení 1. hlásky ve slově	Určení pos. hlásky ve slově
Úspěšnost	100%	0%	67%	33%	33%	0%



Graf 1 Výsledky jednotlivých úkolů – TOMÁŠ

Legenda ke grafu

1 - Edfeldtův test **96%**

2 - Paměť na obrázky **100%**

3 - Paměť na tvary **100%**

4 - Sluchová analýza **0%**

5 - Sluchová syntéza **0%**

6 - Sluchová diferenciacie – WM **45%**

7 - Verbálně akustická paměť slova **75%**

8 - Verbálně akustická paměť slabiky **25%**

9 - Intermodální opticko-akustické spojení **100%**

10 - Intermodální akusticko-optické spojení **40%**

Výsledky vstupní diagnostiky: Filip

Pro Filipa bylo náročné udržet pozornost po dobu dostatečnou k dokončení zadaného úkolu. Při řešení Edfeldtova testu, který je časově náročnější, bylo potřebné vést ho od jednoho úkolu k následujícímu. Všechny reverzní figury označil jako totožné, dvojice lišící se v horizontální ose označil správně. Při zkoušce zrakové paměti si zapamatoval všechny obrázky ve správném pořadí. Méně úspěšný byl v zapamatování abstraktních tvarů. Špatně umístil dvě kartičky.

Hláskové analýzy ani syntézy slova nebyl schopen. První hlásku izoloval u dvou z pěti slov (*míč*, *kytka*), poslední hlásku ve slově neurčil. Slova dokáže rozložit na slabiky a izolovat první slabiku (u dvou ze tří slov), koncovou slabiku určil u jednoho ze tří slov. Ve zkoušce sluchové diferenciacie chybně označil devět z dvaceti dvojic. Zapamatoval si dvě ze čtyř předříkaných slov, ze čtyř slabik nezopakoval ani jednu.

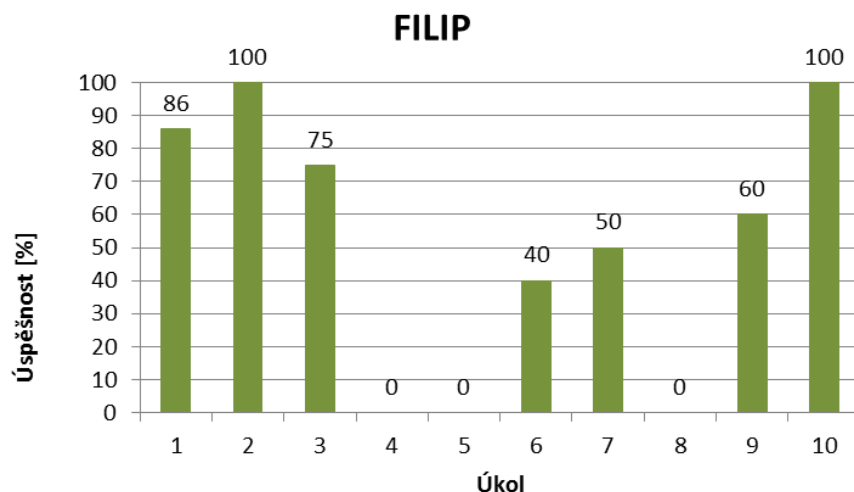
Dobře dokáže propojit sluchový vjem se zrakovým (zkouška 9 - intermodální akusticko-optické spojení), přiřadit k obrázku akustickou informaci bylo pro něj náročnější, správně určil tři z pěti obrázků.

Tabulka 3 Vstupní diagnostika Filip

Zraková percepce	Edfeldtův test	71 bodů, neoznačil reverzní figury.(Nutná dopomoc při orientaci na ploše, postup po řádcích zvládal pouze s ukazováním.)
	Paměť na obrázky	Bez chyby
	Paměť na tvary	2 chyby z 8 obrázků
Sluchová percepce	Sluchová analýza - WM	0 bodů, hláskové analýzy není schopen, určí první hlásku pouze u některých slov začínajících otevřenou slabikou (domeček). Koncovou hlásku neurčí. Vytleská počet slabik.
	Sluchová syntéza - WM	0 bodů, nezvládá
	Sluchová diferenciacie - WM	9 bodů, 11 chyb Správně určil 5 stejných dvojic a 6 odlišných. Chyby byly různorodé, více chyboval v druhé části testu, což může být dáno nedostatkem pozornosti.
	Verbálně akustická paměť na slova	Zopakoval 2 slova ze 4 (kamna, kůl)
	Akustická paměť na slabiky	Nezopakoval žádnou slabiku.
Intermodální kódování	Spojení mezi viděným a slyšeným	2 chyby z 5.
	Spojení mezi slyšeným a viděným	Bez chyby.

Tabulka 4 Vstupní diagnostika Filip: Analýza slov (Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči)

	Slabiko vání slov	Hlásko vání slov	Izolace 1. slabiky ve slově	Izolace poslední slabiky ve slově	Určení 1. hlásky ve slově	Určení poslední hlásky ve slově
Úspěšnost	100%	0%	67%	33%	33%	0%



Graf 2 Výsledky jednotlivých úkolů – FILIP

Legenda ke grafu

1 - Edfeldtův test **84%**

2 - Paměť na obrázky **100%**

3 - Paměť na tvary **75%**

4 - Sluchová analýza **0%**

5 - Sluchová syntéza **0%**

6 - Sluchová diferenciacce – WM **40%**

7 - Verbálně akustická paměť slova **50%**

8 - Verbálně akustická paměť slabiky **0%**

9 - Intermodální opticko-akustické spojení **60%**

10 - Intermodální akusticko-optické spojení **100%**

Výsledky vstupní diagnostiky: Petr

Výsledky diagnostických zkoušek potvrzují u Petra dobrou úroveň rozvoje zrakové percepce. V Edfeldtově testu chyboval třikrát, na sto procent zvládl úkoly k posouzení zrakové paměti.

Hláskovou analýzu a syntézu dokáže provést u tříhláskových slov typu *pes*, *les*. Izoluje první hlásku ve slově, chyboval pouze ve slově *okno*. Poslední hlásku určí, jedná-li se o souhlásku. Úroveň fonematického uvědomování je u Petra oslabena, ale deficity nejsou tak výrazné, jako u předchozích dvou žáků. Stoprocentně zvládá slabičnou analýzu slov. Ve zkoušce sluchové diferenciacce nerozlišil dvojice lišící se znělou a neznělou souhláskou (*žlef-šlef...*).

Ve zkoušce verbálně akustické paměti si zapamatoval všechna slova a reprodukoval je ve správném pořadí, u slabik vynechal jednu slabiku.

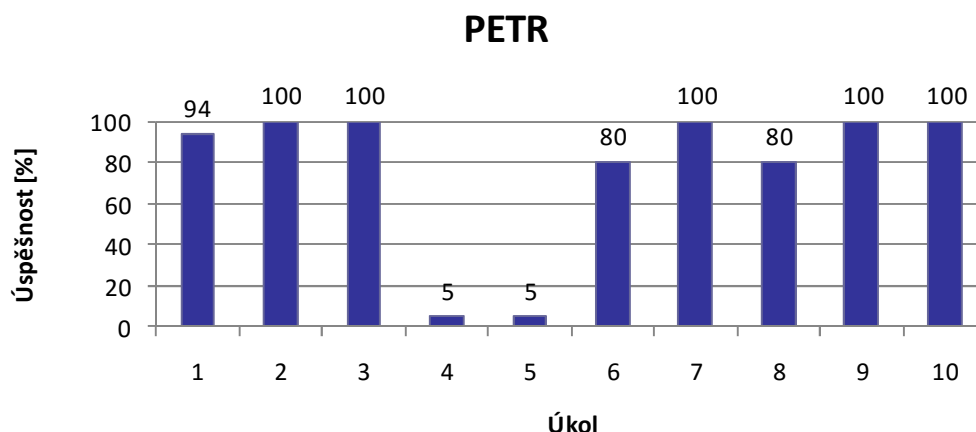
Úspěšně zvládl zkoušky k posouzení schopnosti propojovat zrakové a sluchové vjemy.

Tabulka 5 Vstupní diagnostika Petr

Zraková percepce	Edfeldtův test	81 (3 chyby)
	Paměť na obrázky	Bez chyby
	Paměť na tvary	Bez chyby
Sluchová percepce	Sluchová analýza - WM	2 body Při nácviku rozložil slovo pes, ze zkušebních slov rozložil na první pokus slovo sám
	Sluchová syntéza - WM	2 body Při syntéze určil na první pokus slovo sál.
	Sluchová diferenciacie - WM	16 bodů z 20 Rozlišuje tvrdé a měkké slabiky, nerozlišuje slabiky se znělou a neznělou souhláskou (žlef- šlef, tmes-dmes, vžep- fšep) a dvojici peř-pjeř.
	Verbálně akustická paměť - slova	Bez chyby.
	Akustická paměť -slabiky	Správně označil 3 slabiky ze 4.
Intermod ální kódování	Spojení mezi viděným a slyšeným	Bez chyby
	Spojení mezi slyšeným a viděným	Bez chyby

**Tabulka 6 Vstupní diagnostika Petr: Analýza slov (Diagnostika předškoláka –
správný vývoj řeči)**

Úkol	Slabiko vání slov	Hlásko vání slov	Izolace 1. slabiky ve slově	Izolace poslední slabiky ve slově	Izolace 1. hlásky ve slově	Určení poslední hlásky ve slově
Úspěšnost	100%	33%	100%	100%	83%	50%



Graf 3 Výsledky jednotlivých úkolů – PETR

Legenda ke grafu

1 - Edfeldtův test **94%**

2 - Paměť na obrázky **100%**

3 - Paměť na tvary **100%**

4 - Sluchová analýza **5%**

5 - Sluchová syntéza **5%**

6 - Sluchová diferenciac – WM **80%**

7 - Verbálně akustická paměť slova **100%**

8 - Verbálně akustická paměť slabiky **80%**

9 - Intermodální opticko-akustické spojení **100%**

10 - Intermodální akusticko-optické spojení **100%**

Analýza výsledků vstupní diagnostiky

Vstupní diagnostika byla provedena nejdříve formou kvantitativního šetření, prostřednictvím výše uvedených testů a zkoušek. Šetření probíhalo individuálně, úkoly byly rozděleny do tří dnů. V tabulce č.4 je jsou uvedeny výsledky jednotlivých zkoušek, v tabulce č.5 jsou zaznamenány výsledky zkoušek hodnotících schopnost analýzy slov na hlásky a slabiky. Hodnoty vyjadřují procento úspěšnosti provedení jednotlivých úkolů. Grafy č. 4 a 5 poskytují srovnání výsledků všech zkoumaných žáků. Kvantitativní šetření je v další části doplněno o výsledky pozorování v přípravném období

Pomocí Edfeldtova testu byla posuzována úroveň zrakové diferenciac a stupeň rozvoje vnímání symbolů, schopnost žáků rozlišovat obrácené a otočené tvary a drobné tvarové rozdíly detailů obrazce. Tato schopnost umožňuje posoudit schopnost dítěte rozlišovat tvary písmen. Test byl zadáván individuálně, děti ho vypracovaly ve stanoveném limitu. Tomáš s Petrem chybovali pouze třikrát (úspěšnost 94%), Filip chyboval 13krát. Neoznačil ani jednu z reverzních figur. Filipa bylo nutné k dokončení práce neustále povzbuzovat, vyžadoval dopomoc při orientaci na ploše, postup po řádcích zvládal

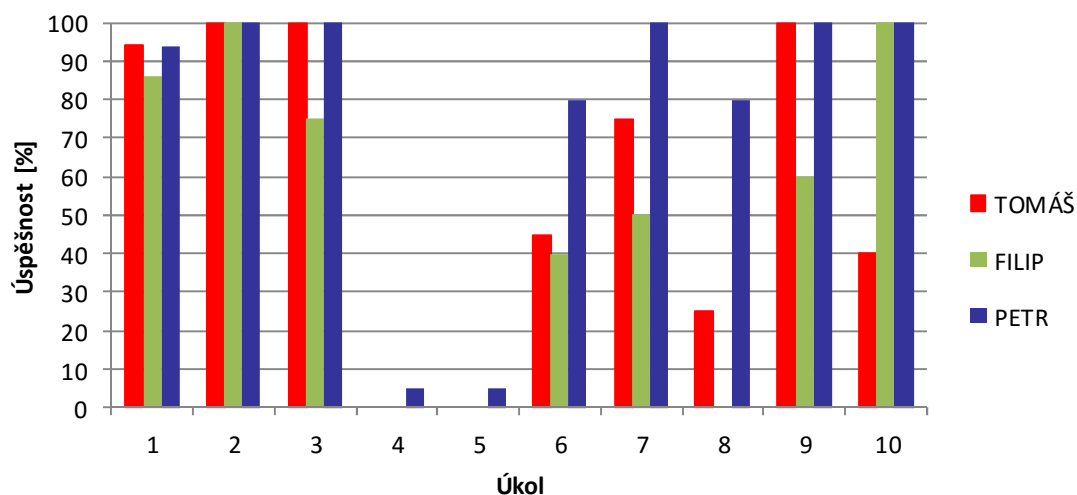
pouze s ukazováním. Podle hodnotící škály odpovídají tyto výsledky vzhledem k věku u Filipa pásmu podprůměru, u Tomáše a Petra nadprůměru.

Tabulka 7 Souhrn výsledků zkoušek vstupní diagnostiky

	TOMÁŠ	FILIP	PETR
1. Edfeldtův test	94%	86%	94%
2. Paměť na obrázky	100%	100%	100%
3. Paměť na tvary	100%	75%	100%
4. Sluchová analýza	0%	0%	5%
5. Sluchová syntéza	0%	0%	5%
6. Sluchová diferenc.	40%	45%	80%
7. Paměť na slova	75%	50%	100%
8. Paměť na slabiky	25%	0%	75%
9. Opt.-akust. spojení	100%	60%	100%
10. Akust.-opt. spojení	40%	100%	100%

**Tabulka 8 Souhrn výsledků zkoušek Analýza slov (Diagnostika předškoláka –
správný vývoj řeči)**

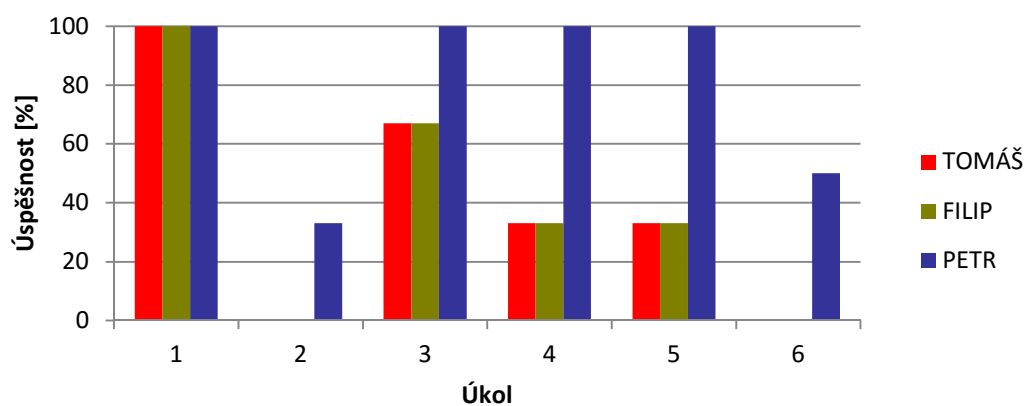
Úspěšnost	Slabiko vání slov	Hlásko vání slov	Izolace 1. slabiky ve slově	Izolace poslední slabiky ve slově	Určení první hlásky ve slově	Určení poslední hlásky ve slově
Tomáš	100%	0%	67%	33%	33%	0%
Filip	100%	0%	67%	33%	33%	0%
Petr	100%	33%	100%	100%	100%	50%



Graf 4 Souhrn výsledků zkoušek

Legenda ke grafu

- | | |
|----------------------|---|
| 1 - Edfeldtův test | 6 - Sluchová diferenciace – WM |
| 2 - Paměť na obrázky | 7 - Verbálně akustická paměť slova |
| 3 - Paměť na tvary | 8 - Verbálně akustická paměť slabiky |
| 4 - Sluchová analýza | 9 - Intermodální opticko-akustické spojení |
| 5 - Sluchová syntéza | 10 - Intermodální akusticko-optické spojení |



Graf 5 Porovnání výsledků: Analýza slov

Legenda ke grafu

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 - Slabikování slov | 4 - Izolace poslední slabiky ve slově |
| 2 - Hláskování slov | 5 - Určení první hlásky ve slově |
| 3 - Izolace první slabiky ve slově | 6 - Určení poslední hlásky ve slově |

Tomáš s Petrem byli stoprocentně úspěšný v testech hodnotících úroveň zrakové paměti. Dokázali si zapamatovat všech 8 vyobrazených předmětů i abstraktních tvarů. Filip byl ve zkoušce paměti na tvary úspěšný na 75 %. Tento výsledek je však možné považovat za uspokojivý.

Podle uvedených výsledků zkoušek zrakové percepce lze konstatovat, že *úroveň této oblasti je u všech zkoumaných žáků dostatečná a odpovídá požadavkům pro výuku čtení.*

Výrazně horší byly výsledky ve zkouškách sluchové percepce. Zkouška sluchové analýzy a syntézy, která hodnotí schopnost dítěte rozkládat slovo na hlásky a naopak z hlásek slovo skládat, potvrdila u Tomáše a Filipa zcela nedostatečnou úroveň. Nedokázali určit ani počáteční hlásku ve slově. Petr zvládal analýzu jednoslabičných slov typu *sál, pes, sám*. Bez problémů určil první a poslední hlásku ve slovech. Na zadanou hlásku našel odpovídající slovo. U Petra jsou výsledky v zkouškách fonemického uvědomování vzhledem k jeho věku podprůměrné. Z pozorování je však zřejmé, že vhodným tréninkem je možné dosáhnout potřebnou úroveň pro výuku čtení.

Výsledky zkoušek ze souboru Diagnostika předškoláka – vývoj řeči (Tabulka a graf č.5) vypovídají podrobněji o schopnosti žáků analyzovat slovo na hlásky a slabiky. Z výsledků je zřejmé, že všichni pozorovaní žáci zvládají slabičnou analýzu slov. Tomáš s Filipem určili počáteční slabiku ve dvou ze tří předkládaných slov (neurčili slovo hruška), Petr zvládl úkol zcela bez problémů. První hlásku určili Tomáš s Filipem pouze u dvou ze šesti předkládaných slov (míč, kytky).

Lépe rozvinutá je u chlapců další složka sluchové percepce – sluchová diferenciací. Je to schopnost rozeznat rozdíly ve znění různých verbálních celků. Ve zkoušce sluchové diferenciací (WM) dosáhl Petr úspěšnost 80% (16 bodů z 20), Rozlišil tvrdé a měkké slabiky, nerozlišoval však slabiky se znělou a neznělou souhláskou (žlef- šlef, tmes-dmes, vžep-fšep) a dvojici peř-pjeř. Tomáš chyboval osmkrát (úspěšnost 45%). Nerozlišil dvojice lišící se tvrdou a měkkou slabikou (7chyb) a chybně označil dvojici fraš-flaš. U Filipa bylo obtížné udržet pozornost. Získal 11 bodů (úspěšnost 40%). Chyby byly různorodé, více jich bylo v druhé části testu, což by mohlo být také důsledkem snížené pozornosti.

Úroveň verbálně akustické paměti byla posuzovaná zkouškami ze souboru Sindelarové , *Předcházíme poruchám učení: Paměť na řadu srozumitelných slov a Paměť na nesmyslné slabiky*. Dětem bylo prezentováno 5 slov (kamna, ulice, stůl, kůl). Petr si dokázal zapamatovat všechna slova, Tomáš vynechal jedno slovo, Filip zopakoval první a poslední slovo. Ve zkoušce paměti na slabiky byly výsledky podstatně horší. Ze 4 slabik (vis, duk, vap, mer) si Filip nezapamatoval ani jednu slabiku, Tomáš zopakoval 1 slabiku (duk), Petr 3 slabiky ve správném pořadí.

Zkouškou číslo 9, která je také ze souboru Sindelarové, umožňuje posoudit, jak dítě dokáže propojit viděné a slyšené, nebo-li intermodální opticko-akustické spojení. Tato schopnost je z hlediska výuky čtení důležitá a je předpokladem pro vytvoření fonemicko-grafémového spojení. Při čtení dítě musí přiřadit opticky vnímanému grafickému symbolu příslušnou zvukovou formu, kterou si muselo zapamatovat. V tomto úkolu byli 100% úspěšní Tomáš a Petr. Filip chyboval dvakrát, což odpovídá úspěšnosti 60%, takže schopnost propojit grafém s příslušným fonémem by mohla být u něj oslabena.

Cílem poslední zkoušky bylo posouzení schopnosti propojit akustický vjem s optickým. Tato schopnost se uplatňuje zejména při diktátu, kdy žák musí přiřadit k akustickému celku (hláska, slabika, slovo) příslušný grafický tvar, který si musel zapamatovat. Tento úkol zvládl bezchybně Petr a Filip. Tomáš v této zkoušce chyboval, uspěl pouze na 40%, což může predikovat jeho schopnost spojit foném s příslušným grafémem.

Závěry analýzy dat vstupní diagnostiky

- Výsledky screeningového šetření potvrdily u zkoumaných žáků závažné oslabení schopnosti fonematického uvědomování. Dva ze tří žáků nejsou vůbec schopni hláskové analýzy a syntézy slov, mají potíže izolovat první a poslední hlásku ve slovech. U dvou žáků je výrazně oslabena akustická paměť (paměť na slabiky) a schopnost sluchové diferenciaci.
- Všichni zkoumaní žáci zvládli slabičnou analýzu slov, bez obtíží izolují první slabiku ve slovech.
- V oblasti zrakové percepce se neprojevíly závažné nedostatky. Úroveň dílčích funkcí zrakové percepce - diferenciaci a zrakové paměti odpovídají požadavkům pro výuku čtení.

5.6 Závěry z pozorování žáků v jednotlivých etapách výuky prvopočátečního čtení

Výuka čtení probíhala analyticko-syntetickou metodou podle učebnic Živá abeceda (Nováčková, 2011) a Slabikář (Doležalová, Procházková, 2013) z vydavatelství Nová škola. Ve třídě jsem v prvním pololetí pracovala jako asistentka pedagoga, ve druhém pololetí jsem třídu převzala jako třídní učitelka. Pozice asistentky pedagoga mi umožňovala pozorovat žáky při práci, všimnout si jejich reakce na pokyny učitele a jejich chování během výuky. Jako učitelka jsem měla lepší možnost analyzovat výsledky práce žáků a organizovat výuku podle vlastních představ.

I když zkoumanou trojici žáků spojuje stejná diagnóza, jejich výkony byly značně rozdílné.

5.6.1 Etapa – přípravné (předčtenářské) období

Úkolem tohoto období je rozvoj předpokladů dítěte ke čtení a psaní a osvojení potřebných pracovních návyků. Do této etapy spadá práce s Živou abecedou v rozsahu 11 týdnů. Doležalová, Procházková (2013) shrnuly její obsah do následujících bodů:

- rozhovoření žáků, vyprávění, odpovědi na otázky
- rozvoj slovní zásoby, uvědomování si významu slov a vět,
- zraková a sluchová příprava,
- poslech čtených a vyprávěných pohádek, dramatizace,
- rozvoj řeči – memorování říkanek, básniček zpaměti, rozpočítadla.

Poznávají souhlásky s, l, m, p a samohlásky a, e, i, o, u, a to krátké i dlouhé. Cvičí se syntéza do slabik. Dbá se na vyslovování slabik naráz, brání se vzniku dvojího čtení

Kromě hodin českého jazyka se s žáky pracovalo na hodinách komunikačních dovedností (3 vyučovací hodiny týdně). Tyto hodiny jsou věnovány především aktivitám k rozvoji sluchové percepce a jazykového citu. Jednou týdně po vyučování pracovali žáci pod vedením speciální pedagožky ze speciálně pedagogického centra podle metodiky D. B. Elkonina. Problémem však byly časté absence žáků, zejména Tomáše a Filipa.

Pozorování v této etapě bylo zaměřeno na následující cíle:

- všimnout si přístupu žáků k zadaným úkolům, jejich vytrvalost a samostatnost,

- zaznamenat důsledky a míru nedostatků daných vývojovou dysfázií (porozumění pokynům učitele, oslabení sluchové percepce) v průběhu výuky a v procesu vyvozování prvních písmen a čtení prvních slabik,
- poznat domácí zázemí žáků, možnosti spolupráce s rodinou, úroveň domácí přípravy,
- zjistit zájmy žáků, jejich oblíbené hračky, pohádky. Tyto informace lze využít při přípravě reedukačních materiálů a pozitivně je motivovat k práci na úkolech.

Závěry z pozorování v přípravném období: Tomáš

Tomáš je vnímavý, bystrý a pečlivý. Má rád letadla a vlaky, rád vystřihuje a skládá jejich modely z papíru. Hezky a rád kreslí, v matematice patří mezi nejlepší žáky.

Vývojová dysfázie se u Tomáše projevuje výrazně ve všech jazykových rovinách. Slovní zásoba neodpovídá věku, tvoří gramaticky nesprávné dvoj-trojslovné věty, řeč je dyslalická, má zábrany samostatně se vyjadřovat, zpočátku zcela odmítal komunikovat. Při každém neúspěchu, nebo když nebylo porozuměno jeho sdělení, přestal mluvit a odmítal pokračovat v práci.

Tomáš v tomto období dokázal vytleskat slovo na slabiky a určit počet slabik ve slově, Úkoly vyžadující hláskovou analýzu nezvládal. Při hledání slov odpovídajících zadané náslovné hlásce uváděl nesprávná slova. Vyvozování hlásek použitím pomocných slov (**a**, jako **auto**), které je v analyticko-syntetické metodě zásadní záležitostí, nebylo pro něj smysluplné, protože nebyl schopen izolovat počáteční hlásku ve slově. Nedokázal spojovat vyvozené hlásky do slabik. Dokázal však pracovat se slabikou jako celkem, což bylo zřejmé při práci se souborem Obrázkové slabiky (nakladatelství Nová škola,s.r.o.).

Dobře si vedl v úkolech zaměřených na zrakové vnímání a zrakovou paměť (Kimovy hry). Postupně se zlepšil jeho výkon v oblasti sluchové paměti, dařilo se mu v hrách typu „*Šla babička do městečka...*“

Tomáš byl během prvního pololetí často nemocen. Jednalo se o týdenní a dvoutýdenní absence. V tomto období s ním doma nikdo nepracoval, což prohlubovalo jeho problémy se čtením.

Závěry z pozorování v přípravném období: Filip

Filip i přes značně nesrozumitelnou řeč nemá zábrany v mluvení. Jeho slovní zásoba je poměrně dobrá (ve srovnání s dalšími dvěma žáky). Je sebevědomý, někdy vzdorovitý. Má problém udržet pozornost, snadno se unaví. Nejlépe pracuje na první vyučovací hodině, postupně ztrácí schopnost koncentrace, přestává vnímat okolí a začne vykonávat mimovolní kroutivé pohyby zápěstími natažených rukou.

Při společných aktivitách odmítá spolupracovat s ostatními dětmi, když hra neprobíhá podle jeho představ, začne být vzdorovitý a nechce ve hře pokračovat. Má rád vojáky a vše co souvisí s armádou.

Filip při zadaných úkolech vyžaduje pomoc asistenta, k dokončení práce musí být povzbuzován. Zcela selhával v úkolech zaměřených na sluchovou percepci. Velké nedostatky se projevíly také v oblasti grafomotoriky.

Zadané domácí úkoly neplní, rodiče je odmítají s ním dělat a stěžují si na přetěžování žáka.

Závěry z pozorování v přípravném období: Petr

Petr je velmi snaživý a k práci přistupuje s velkým nadšením. Zadané úkoly plnil samostatně, s délkou zátěže se však u něho zvyšuje motorický neklid. Má tendenci unikat od úkolů (i fyzicky – vstává od stolu). Těžko zvládá neúspěch, ve všem chce být první.

Ve screeningovém šetření dosáhl ze zkoumané trojice žáků nejlepší výsledky ve všech sledovaných oblastech. Jako jediný dokázal určit první a poslední hlásku ve slově, dokázal rozložit jednoslabičná slova typu *les*, *pes*. Úkoly v Živé abecedě zvládal bez obtíží, plynule čte slabiky i první slova.

Omezeny jsou Petrovy vyjadřovací schopnosti. Závažné nedostatky se projevují v rovině morfologicko-syntaktické, na úrovni slov i vět. Chybuje ve slovních tvarech, tvoří gramaticky nesprávné věty. Mluva je neúplná, nepoužívá předložky, nesprávně tvoří množné číslo, nepoužívá zvrtná zájmena. V úkolech k posouzení úrovně gramatické roviny jazyka (Diagnostika předškoláka), tvořil věty typu: „*Pejsek v boudě jde.*“, „*Spí postel.*“, „*Chlapec jí stolem.*“ apod. Petr pochází z ruskojazyčného prostředí, takže bylo obtížné zjistit, do jaké míry jsou tyto nedostatky dány špatnou

znalostí češtiny, nebo specificky narušeným vývojem řeči. Matka uvádí, že špatně se vyjadřuje i v ruštině.

Matka s chlapcem doma pracuje, úkoly má vždy pečlivě vypracované.

5.6.2 Etapa slabičně analytického čtení

Toto období je poměrně dlouhé. Podle stupně osvojovaných dovedností se dělí na jednotlivé etapy:

- a) *čtení otevřené slabiky ve slovech (máma, Ota)*
- b) *čtení zavřené slabiky na konci slov (les, orel)*
- c) *čtení otevřené slabiky trojpísmenné (sto, stojí) a slova se dvěma souhláskami uprostřed (myška, babička)*
- d) *čtení slov se slabikotvorným r, l (vlk, krk), slova s písmenem ě- dě, tě, ně, bě, pě, vě a se slabikami di, ti, ni*

Žáci postupně vyvozují písmena abecedy a osvojují si čtení slov podle stupně obtížnosti. Nácvik každého nového písmene probíhal obdobně. Hledali jsme slova začínající na dané písmeno, k probíranému písmenu byla na tabuli napsaná básnička, kterou učitelka přečetla, poté žáci vyhledávali písmeno v textu. S básničkou se pracovalo i v následujících hodinách a žáci se jí postupně naučili zpaměti. Dalším úkolem bylo čtení slabik a slov podle Slabikáře.

Z pozorovaně trojice žáků si nejlépe vedl Petr. Všemi etapami výuky čtení prošel bez obtíží a jako jediný ze sledované trojice dospěl až k etapě plynulého čtení. Úspěšně zvládl i slova se souhláskovými skupinami a slabikotvorným *r, l*. Čtení zvládal nejlépe ze všech žáků ve třídě.

Pro Tomáše s Filipem byl obtížný nácvik čtení otevřených slabik. Začali výrazně zaostávat za ostatními spolužáky, negativní roli sehrála i nepřipravenost předchozího třídního učitele s těmito žáky pracovat. Na konci prvního pololetí třídní učitel po delší absenci ze školy odešel a třídu jsem po něm převzala. V práci jsem pokračovala jako třídní učitelka.

V této části výzkumu jsem zaměřila pozorování na tyto cíle:

- zaznamenat míru nedostatků daných narušenou schopností fonematického uvědomování v procesu vyvozování písmen a čtení slabik,

- pozorovat, jakým způsobem se žáci vyrovnávají s deficitem v oblasti fonemického uvědomování a jak jsou schopni je kompenzovat
- sledovat pokroky v rozvoji sluchové percepce.

Závěry pozorování etapě slabičně-analytického čtení: Tomáš

Tomáš zůstal až do konce školního roku v první fázi této etapy – čtení otevřených slabik a slov s otevřenou slabikou. Dokázal si osvojit tiskací i psací tvary písmen, nezvládal však jejich syntézu do slabik. Neúspěch ho demotivoval a odmítal pracovat. Situace se zlepšila, když jsme začali pracovat s obrázkovými slabikami. Dařilo se mu přiřazovat kartičky se slabikami k nápovědným obrázkům, problém však nastal, když měl slabiky přečíst samostatně bez obrázku. Slabiku označoval slovem na nápovědném obrázku, proto bylo důležité k osvojení slabiky používat více nápovědných variant. Metoda nácviku čtení slabik, kterou jsme pracovali je popsána v další části diplomové práce. U Tomáše bylo možné opřít se o dobrou vizuální paměť. Některá slova se naučil číst samostatně globální metodou z obrázků k jednotlivým písmenům, které byly pověšeny ve třídě (táta, myš, sova, rak,...). Toho bylo možno využít při sestavování textu ke čtení. Tomáš špatně nesl, že v období, kdy jeho spolužáci čtou plynule ze Slabikáře, on se teprve učí slabikovat. Proto jsem se mu snažila připravit jednoduché texty ke čtení s probíranými slabikami, do kterých bylo možné zařadit i ta slova, která si sám osvojil.

Nejnáročnější byl nácvik slabik s prvními souhláskami (M,L,P,S), postupně se nácvik čtení slabik zrychloval. Do konce školního roku jsme se dostali ke čtení slov a slabik se souhláskami M, L,P. S. T, J. Tomáš se naučil pojmenovat a psát všechna malá i velká písmena abecedy.

Závěry pozorování v etapě slabičně analytického čtení: Filip

Práce s Filipem byla nejobtížnější. Kromě vývojové dysfázie trpí epilepsií. Na zadané úkoly je schopen koncentrovat pozornost pouze krátkou dobu. Vyžadoval spolupráci asistenta pedagoga. Kromě čtení a psaní se problémy projevovaly i v matematice a ostatních předmětech.

S obtížemi si osvojoval nové hlásky a tvary příslušných písmen. Na rozdíl od Tomáše, který si sám hledal způsob řešení problému, Filip odmítal pracovat. Osvědčila se motivace obrázky s vojenskou tematikou.

Filip postupoval nejdříve společně s Tomášem, postupně začal zaostávat. K osvojení nového písmene a slabik potřeboval mnohem více času. S Filipem jsme se dostali pouze ke čtení slov a slabik se souhláskami M, L, P, S, T. Zcela selhával v diktátech písmen a slabik, osvojil si pouze tiskací formu probraných písmen.

Závěry pozorování v etapě slabičně analytického čtení: Petr

Petr prošel všemi etapami bez obtíží a jako jediný se ze sledované trojice žáků dostal až k etapě plynulého čtení. Úspěšně zvládl i slova se souhláskovými skupinami a slabikotvorným *r,l*. Jednoduchá slova čte jako celek, složitější vázaným slabikováním. Pozornost je u něj nutné zaměřit na porozumění čteného textu a rozvíjení slovní zásoby. Na otázky k přečtenému textu odpovídal s dopomocí, při vyhledávání odpovědi se v přečteném textu špatně orientuje. U Petra přetrvávají závažné nedostatky v oblasti samostatného mluveného projevu. Dokáže bezchybně reprodukovat básničky a říkanky, nadále však tvoří gramaticky nesprávné věty a má problémy s výbavností slov.

5.7 Návrh a realizace podpůrných opatření

Výuka analyticko-syntetickou metodou je primárně založena na skládání písmen/hlásek do slabik. Děti se učí poznávat jednotlivá písmena a současně vyčleňovat hlásky ve slovech. Jak je patrné z výsledků vstupní diagnostiky, někteří žáci nezvládají hláskovou analýzu a syntézu slov a stěží zvládají izolovat první hlásku ve slovech. Dítě, které se učí nové písmeno a nedokáže vyčlenit příslušný foném ve slově, těžko pochopí, co je vlastně spojuje (Tokárová, Mikulajová, 2012). Efektivním nástrojem k rozvoji fonemického uvědomování je metodika D. B. Elkonina. Je velká škoda, že tento program nebyl se sledovanými dětmi realizován již před započítím školní docházky. Žáci začali podle tohoto programu pracovat až v říjnu 2014, v rámci intervence realizované speciálně pedagogickým centrem. Intervence probíhaly jednou týdně po vyučování. Žáci však často chyběli, nebo je rodiče nepřivedli. Největší problém byl právě s Tomášem a Filipem, u kterých se deficit v oblasti sluchové percepce projevovaly nejvýrazněji. Tomáš absolvoval pouze 3 lekce, Filip čtyři. Poté co jsem začala s třídou pracovat jako třídní učitelka (leden 2015), zařadila jsem trénink fonemického uvědomování dvakrát týdně do hodin komunikačních dovedností.

Otázkou bylo, jak pracovat s Tomášem a Filipem při výuce čtení. Na konci prvního pololetí nezvládali čtení slabik a výrazně zaostávali za svými spolužáky. Úkolem tedy

bylo najít vhodnou metodu nácviku čtení otevřených slabik a jejich spojování do slov. Protože u těchto žáků nebylo možné opřít se o dovednost hláskové analýzy a syntézy, rozhodla jsem se pracovat se slabikou jako celkem. Jak ukazuje graf č. 6, tito žáci zvládají slabičnou analýzu slov. První slabiku ve slovech dokázali izolovat s úspěšností 67% a poslední slabiku s úspěšností 33%. V této etapě rozvoje fonematického uvědomování, kdy dokázali identifikovat pouze slabiku, bylo cílem naučit tyto žáky přiřadit k dané slabice její grafemickou formu. Vycházela jsem z **metody normálních slabik**, kde se slabika vyvozuje pomocí nápovědného obrázku. Ten slouží jako mnemotechnická pomůcka a zároveň pomáhá uvést slabiku do reálného světa, protože je prezentována jako součást konkrétního známého pojmu.

Podobné úkoly jsou zařazeny i ve Slabikáři, my jsme však k nácviku čtení jednotlivých slabik potřebovali mnohem více času a metodického materiálu

5.7.1 Nácvik čtení slabik

Nejdříve, než jsme přistoupili k samotnému nácviku čtení slabik, bylo nutné u Tomáše s Filipem procvičit diferenciaci samohlásek. Tomáš dokázal přiřadit k jednotlivým písmenům odpovídající samohlásku, nedokázal je však spojovat se souhláskami a tvořit z nich slabiky (například, když jsme spojovali slabiky s písmen na kostkách, M a A přečetl je jako MU apod.). Filip měl stejný problém, ten však nezvládal správně identifikovat ani grafémy jednotlivých hlásek. Do hodin českého jazyka jsem zařadila některé aktivity z metodiky D.B. Elkonina, věnované práci se samohláskami a slabikami. Potom jsme přistoupili k práci se slabikami. Postupovali jsme podle slabikáře, takže jsme začali se souhláskou M a postupně vyvozovali slabiky s touto souhláskou. K další souhlásce jsme přistoupili, až žáci zvládli čtení a všechny úkoly k danému písmenu.

Aktivity k procvičování samohlásek:

- Zpívání - místo textu známé písničky děti zpívají hlásku podle písmene napsaného na tabuli. Při nácviku čtení slabik jsme zpívali probíranou slabiku.
- Chytání samohlásek - děti dostanou kartičky s písmenem samohlásky, učitel vyslovuje slabiky se samohláskou na začátku, nebo na konci slabiky a dítě zvedne kartičku, když uslyší slabiku se svojí samohláskou. Místo slabik můžeme vyslovovat jednoslabičná slova (pes, les, luk, puk, drak, mrak, zvon, strom).

- Detektivové - dítě z nabídky slov pojmenuje první obrázek, vyčlení samohlásku (LES - E) a tu potom identifikuje v dalších slovech, které slyší když ostatní děti pojmenovávají další obrázky. Vždy když detektiv uslyší hlásku E, řekne STOP! Slova: *les-pes-lev, rak-had, noc-lod'-koš-nos, sýr-dým, puk-luk-sud-zub* (podle metodiky D. B. Elkonina). Hru je možné hrát i s obrázky na kartičkách. Když detektiv odhalí slovo s příslušnou samohláskou, dostává kartičku, žáci nakonec spolu kontrolují, jestli neudělal chybu.
- přiřazování ke schémátům - tento úkol je v Hláskáři podle metodiky Elkonina, kde děti mají pomocí žlutých a červených žetonů vyskládat hláskové schéma slov podle obrázků (PTÁK, SOVA, SLON, KUŘE, OVCE). Úkol jsem upravila tak, že do schémat jsem doplnila samohlásky na příslušné místo a žáci spojovali schéma s příslušným obrázkem.

Vyvozování slabik

Prvním krokem byla izolace osvojované slabiky z náповědného slova znázorněného na obrázku. Žáci ze sady obrázků znázorňujících slova začínající danou souhláskou (*motýl, malina, máma, makovice, maják, motorka, mísa...*) vybírali ta, která začínají vyvozovanou slabikou (např. *ma*). Vybraná slova jsme opakovali s důrazem na první slabiku. Aby si dítě nespojilo slabiku pouze z jedním slovem, k vyvozované slabice bylo použito vždy více náповědných obrázků.

V další fázi byla slova začínající vyvozovanou slabikou prezentována také psanou formou - velkými tiskacími písmeny se zvýrazněnou první slabikou. Slova jsme vytleskávali s důrazem na požadovanou slabiku. Obloučky (podle metodiky Elkonina) jsme zapisovali slabikové schéma slov a označovali dlouhé slabiky. Postupně jsme přecházeli na slova s vyvozovanou slabikou na konci slov (pracovali jsme pouze s dvouslabičnými slovy s otevřenou slabikou). Žáci určovali pozici slabiky ve slovech a zapisovali ji do mřížek.

Vyvozenou slabiku jsme skládali z písmen a žáci nacvičovali její psaní ve všech formách. Až když zvládli čtení a psaní jedné slabiky v psací i tiskací formě, přešli jsme k nácvičce další.

Práce se slabikami

Slabiky jsme rozlišovali barevně, podle samohlásek. Slabiky se samohláskou *A* jsme vždy označovali červeně, se samohláskou *E* zeleně, *I* modrou, *O* oranžovou, *U* žlutou barvou. Tomuto barevnému kódování odpovídali kartičky se slabikami, se kterými žáci pracovali.

Žáci třídili obrázky podle počáteční nebo konečné slabiky, k jednotlivým obrázkům přiřazovali kartičku s příslušnou slabikou, nebo hráli pexeso, kde hledanou dvojici tvořil obrázek a příslušná slabika.

Spojování slabik do slov, čtení ze Slabikáře

Poté, co žáci zvládli čtení slabik s probíranou souhláskou, přistoupili jsme ke čtení textu ve Slabikáři. Tento úkol už žáci zvládali celkem dobře. Čtení slov typu Ela, Ola, Ema zvládli bez problému. Jednoslabičná slova s uzavřenou slabikou typu les, pes si Tomáš osvojili globální metodou.

Nácvik čtení slabik postupoval zpočátku pomalu. Se souhláskou M jsme pracovali měsíc. U dalších písmen se tempo nácviku zvyšovalo. Na konci školního roku, kdy jsme se dostali k písmenu J, už zvládal Tomáš nácvik všech slabik během týdne.

5.7.2 Trénink fonematického uvědomování podle metodiky D.B. Elkonina

Se systematickým tréninkem prostřednictvím této metody jsme začali v polovině ledna druhým tématem - **hlásková struktura slova**. Navázali jsme na první téma programu - slabiková struktura slova. Pracovali jsme s pracovními listy z Hláskáře, kartičkami a žetony. Práce žáky bavila, k čemu výrazně přispěly kouzelné postavy - Mistr Slabika, Mistr Délka, Hlásulky, Hláskojedi a dvojice Tap a Ťap, které v úkolech vystupují. Tyto postavy pomáhají dětem vytvořit si představu o abstraktních jazykových pojmech a zpříjemňují jim práci. Každé lekci jsme se věnovali jeden týden. Na začátku každé hodiny jsme opakovali aktivity z předcházejících lekcí určování první hlásky, vytleskávání slov na slabiky, určování délky slabiky. Do konce školního roku jsme se dostali ke třetímu tématu programu - samohláska a souhláska.

I. téma: Slabiková struktura slova

Tomuto tématu se žáci věnovali během prvního pololetí, přistoupili jsme tedy k úkolům druhého tématu.

II. téma: Hlásková struktura slova

Určování první hlásky ve slově

První dvě lekce této etapy byly zaměřeny na nácvik určování první hlásky ve slově. S žáky jsme pojmenovávali postavy Hlásulek, podle obrázků nakreslených na křídlech. Důležité bylo klíčovou hlásku intonačně zdůraznit, aby děti dobře pochopily zadaný úkol. Pracovali jsme s pracovními listy, obrázky, nebo vhodná slova žáci sami vymýšleli.

Například hledání vhodných slov pro „Hlásulku S“ v Hláskáři - žáci hledali z nabídky obrázků (SÝR, MELOUN, SRDCE, SLUNEČNICE, HROZNY, MISKA, STŮL, SALÁM, BONBÓNY, CHLEBA, HUSA, ŠVESTKA, DORT) takový, který začíná na hlásku S. Slova jsme vytleskávali a určování, zdali je ve slově Mistr Délka (opakování z I. tématu). V dalším úkolu byly dětem prezentovány kartičky s Hlásulkami, mající na křídlech různé obrázky (VOSA, ZMRZLINA, LAMPA apod.). Děti obrázek pojmenovaly, určily první hlásku a vymýšlely vhodná slova patřící k jednotlivým Hlásulkám. Náročnější byl úkol na porovnání tvrdých a měkkých hlásek na začátku slov. (DRAK-DĚDA, TRÁVA-TÍLKO, NIT-NOS).

Plnění úkolů

Tomáš s Filipem zvládali tyto úkoly s dopomocí. Zpočátku označovali první slabiku, postupně se naučili rozlišovat rozdíl mezi hláskou a slabikou. První hlásku bylo nutné vyslovovat důrazně, s prodloužením. Obtížná byla pro ně zejména izolace hlásek H a O. Pro lepší pochopení rozdílu mezi tvrdou a měkkou hláskou bylo zapojeno hmatové vnímání - houbička pro měkkou hlásku a plastová kostka pro tvrdou hlásku.

Petr pracoval samostatně, bez dopomoci. Trochu obtížnější bylo pro něj vyčlenit počáteční hlásku H a najít k ní příslušná slova.

Analýza a syntéza tříhláskových slov

Čtyři lekce (7-11) byly věnovány práci se tříhláskovými slovy. Cílem úkolů v této části byla syntéza tříhláskových slov. Děti skládali slova ze začátečních hlásek nakreslených předmětů, např. **O**braz + **K**aktus + **O**pice = OKO, nebo pomocí říkanek, ve kterých se častěji vyskytuje vždy jedna hláška hledaného slova. Např.: K: *Kuká, kuká kukulenka na malého kluka, kuku, kuku, ty náš malý kluku*. Kdo zjistí, o kterou hlásku se jedná, chytí ji žetonem a postupně s dalším i říkankami se složí celé slovo.

O něco náročnější byly pro děti úkoly, ve kterých hledaly rozdílné hlásky (MED-LED, MRAK-DRAK, DŮM-DÝM, LES- LEV). Jednotlivé hlásky nejdříve chytaly pomocí žetonů a umísťovaly do rámečků v Hláskari nebo na tabuli, poté co slova složily, označily okénka, ve kterých bydlí rozdílné hlásky.

Nejnáročnější byly úkoly zaměřené na rozlišování hlásek - řetěz slov. Děti hledaly slovo, které je uprostřed dvou slov, ze kterých musely vyčlenit poslední a první hlásku. Např. : STROM - ? - ŠÁLA = MYŠ.

Průběh plnění úkolů

Úkoly probíhaly nejdříve formou skupinové práce, po pochopení principu individuálně. Při jejich plnění si žáci upevňovali schopnost vyčlenit první hlásku ve slově a současně trénovali syntézu a analýzu tříhláskových slov. Tomáš už samostatně izoloval první hlásku ve slovech začínajících souhláskou, počáteční samohlásku bylo nutné mírně zdůraznit. Filip vyžadoval větší pomoc, na náročnější úkoly se nedokázal dostatečně soustředit. První souhlásku ve slovech vyčlenil, když byl na ni kladen dostatečný důraz, samohlásku pouze když byla vyslovena s protažením .

Nácvik syntézy hlásek byl pro Tomáše s Filipem obtížný, aby dokázali vyvozené hlásky spojit v slovo, bylo nutné je několikrát opakovat, s malou pauzou mezi jednotlivými hláskami. V úkolů na řetězení slov hledané slovo doplnili s pomocí nápovědy.

Petr tuto část tréninku zvládl samostatně, hlásky, které jsme už probírali, neoznačoval žetony, ale písmeny. Pracoval s velkým zaujetím a práce ho moc bavila.

Práce s čtyřhláskovými slovy, orientace v hláskové struktuře delších slov

V úkolech lekcí 12-16 se děti setkaly s delšími slovy. Nejdříve se učily analyzovat čtyřslabičná slova. Jednotlivé hlásky byly vyslovovány s prodloužením a žáci označovali jejich místa ve slovním schématu.. Vysvětlili jsme si, jak se tvoří množné číslo a naučili se všimnout si, jak se mění konec slova, když slovo pojmenovává více věcí. (Procvičuje se pouze tvorba mn. čísla změnou nebo přidáním poslední hlásky). Cílem čtrnácté lekce bylo objasnit dětem vztah slova k označovanému předmětu. Dětem ve třídě už chápali, že délka slova nesouvisí s velikostí předmětu, který označuje. Úkol na vynechávání první hlásky ve slovech byl náročnější. Děti měli zopakovat předříkané

slovo bez první hlásky, například: moucha- oucha. Cílem poslední lekci druhé kapitoly bylo upevnění schopnosti určovat počet hlásek ve slově. V úkolech byla zařazena slova s pěti i hláskami a delší (krokodýl, papoušek), děti měli určit počet hlásek ve slovech a vybrat ty, které mají pět hlásek.

Průběh plnění úkolů

Při plnění úkolů s delšími slovy jsme opakovali aktivity z předchozích lekcí - "*obloučkovali*" jsme slabiky a určovali jejich počet, určovali jsme délku slabik, izolovali první hlásku ve slovech. počet slabik a poté jsme rozkládali slova na hlásky a zaznamenávali je žetony do schématu. Práce se slabikami šla chlapcům dobře, Tomášovi se už dařilo izolovat první hlásku, Filip se podstatně zlepšil. Tomášovi se dařilo rozkládat jednoslabičná slova samostatně, u Filipa byla nutná dopomoc. Delší slova jsme nejdříve rozložili na slabiky a postupně vyčleňovali jednotlivé hlásky. Chlapci dokázali určit množné číslo, z dopomocí zaznamenali změny v posledních hláskách.

Petr si dokázal poradit se všemi úkoly, menší dopomoc potřeboval při analýze delších slov.

III. téma: Samohláska a souhláska

K závěru školního roku jsme se dostali k třetímu tématu - samohláska a souhláska. Z této části jsme stihli probrat tři lekce. Žáci se obeznámili s pojmem samohláska a naučili se je označovat červeným kruhem (při jejich výslovnosti jsou ústa otevřená do kroužku). V následující lekci se děti setkali s dalším novým pojmem - souhláska. Vyzkoušeli si výslovnost některých souhlásek aby si uvědomili rozdíl ve výslovnosti samohlásek a souhlásek. Pro jejich označení byl zaveden žlutý žeton. Pochopit tyto nové pojmy pomáhají dětem kouzelné postavy - Hláskojedi Ham (má rád samohlásky) a Mlk (má rád souhlásky). Nakonec jsme s žáky procvičovali rozlišování samohlásek a souhlásek ve slově a určování počtu slabik podle počtu samohlásek

5.8 Výstupní diagnostika sluchové percepce a fonemického uvědomování, analýza výsledků šetření.

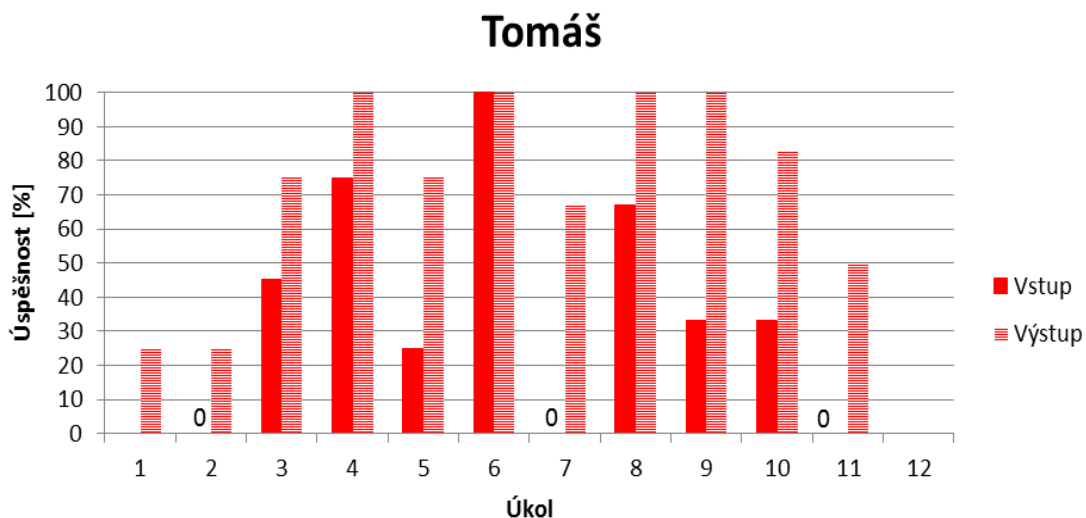
Na konci školního roku, v červnu byla u pozorovaných žáků s vývojovou dysfázií uskutečněna závěrečná diagnostika sluchové percepce. K posouzení úrovně

jednotlivých oblastí proběhlo stejnými diagnostickými nástroji, jako vstupní diagnostika, takže porovnání výsledků umožnilo posoudit, došlo-li ke zvýšení úrovně fonematického uvědomování u pozorovaných žáků. Výsledky jednotlivých zkoušek jsou zaznamenány v tabulce č.6 a znázorněny v grafech č. 6 - 9. Je patrné, že u všech došlo ke zlepšení ve všech posuzovaných oblastech.

Tabulka 9 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky

ZKOUŠKA	TOMÁŠ		FILIP		PETR	
	Vstupní diagnostika	Závěrečná diagnostika	Vstupní diagnostika	Závěrečná diagnostika	Vstupní diagnostika	Závěrečná diagnostika
1. Sluchová analýza	0%	25%	0%	5%	5%	90%
2. Sluchová syntéza	0%	25%	0%	5%	5%	70%
3. Sluchová diferenciac	45%	75%	40%	70%	80%	95%
4. Paměť na slova	75%	100%	50%	100%	100%	100%
5. Paměť na slabiky	25%	75%	0%	25%	75%	100%
6. Analýza slov na slabiky	100%	100%	100%	100%	100%	100%
7. Hláskování slov	0%	67%	0%	33%	33%	100%
8. Rozlišení 1. slabiky ve slově	67%	100%	67%	100%	100%	100%
9. Rozlišení poslední slabiky ve slově	33%	100%	33%	100%	100%	100%
10. Určení 1. hlásky ve slově	33%	83%	33%	67%	83%	100%
11. Určení poslední hlásky ve slově	0%	50%	0%	50%	50%	100%

Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky: Tomáš



Graf 6 Porovnání výsledků vstupní a závěrečné diagnostiky Tomáš

Legenda ke grafu

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1 - Sluchová analýza | 7 - Hláskování slov |
| 2 - Sluchová syntéza | 8 - Rozlišení 1. slabiky ve slově |
| 3 - Sluchová diferenciacie | 9 - Rozlišení poslední slabiky ve slově |
| 4 - Paměť na slova | 10 - Určení 1. hlásky ve slově |
| 5 - Paměť na slabiky | 11 - Určení poslední hlásky ve slově |
| 6 - Analýza slov na slabiky | |

Hlásková analýza a syntéza - zkoušky č.1, 2, 7.

Tomáš na začátku školního roku nezvládal hláskovou analýzu ani syntézu slov. Ve zkouškách sluchové analýzy nebyl schopen rozložit ani tříhlásková slova (zkouška č. 1 - 0%). Na konci školního roku bez dopomoci rozložil slovo *sám* a na druhý pokus slova *voda* a *cibule*. V syntéze slov se mu povedlo správně určit slova *sál*, *kosa* a na druhý pokus slovo *drak*. Ve zkoušce č. 7 - Hláskování slov, ve které jsou k dispozici i obrázky hláskovaných slov Tomáš rozpoznal dvě ze tří slov-*sova*, *vodník* (úspěšnost 67%). Na začátku školního roku neurčil ani jedno slovo.

Sluchová diferenciacie - zkouška č.3

Schopnost rozlišovat zvuky mluvené řeči se ve srovnání se vstupní diagnostikou zlepšila (rozdíl 35%). V počáteční diagnostice chybně určil dvojici *fraš-flaš* a 7 krát

chyboval v rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Ve zkoušce na konci školního roku nerozlišil 5 dvojic lišících se tvrdostí souhlásek.

Paměť na slova a slabiky - zkoušky č. 4,5

V oblasti akustické paměti došlo k výraznému zlepšení. Zapamatoval si všechna prezentovaná slova, při opakování slabik vynechal jednu slabiku ze tří.

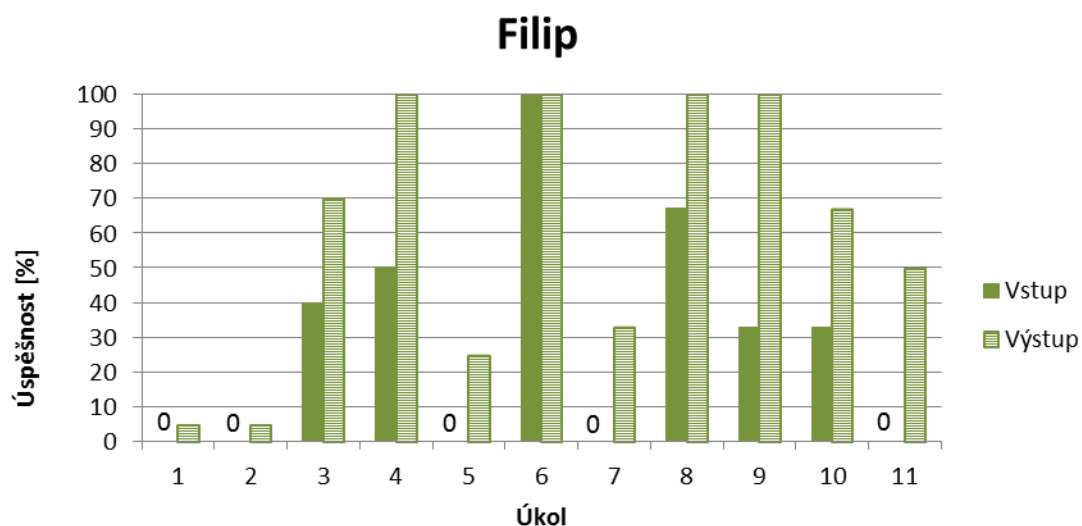
Slabičná analýza slov - zkoušky č. 6, 8, 9.

Rozkládat slova na slabiky zvládá Tomáš se stoprocentní jistotou. Na konci školního roku vyčlenil ve všech slovech první i poslední slabiku.

Rozlišení první a poslední hlásky ve slovech - zkoušky č. 10,11

Z šesti nabízených slov izoloval první hlásku v pěti slovech (chyboval ve slově *měsíček*). Ve vstupním šetření určil pouze dvě slova. Poslední hlásku ve slově rozpoznal u slov končících souhláskou, samohláskou na konci slova dokázal izolovat pouze když byla vyslovena s prodlouženou výslovností. Ve srovnání se vstupním šetřením, kdy nebyl schopen vyčlenit poslední hlásku ve slově, došlo k významnému zlepšení.

Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky: Filip



Graf 7 Porovnání výsledků vstupní a závěrečné diagnostiky Filip

Legenda ke grafu

- 1 - Sluchová analýza
- 2 - Sluchová syntéza

- 7 - Hláskování slov
- 8 - Rozlišení 1. slabiky ve slově

3 - Sluchová diferenciacie
4 - Paměť na slova
5 - Paměť na slabiky
6 - Analýza slov na slabiky

9 - Rozlišení poslední slabiky ve slově
10 - Určení 1. hlásky ve slově
11 - Určení poslední hlásky ve slově

Hlásková analýza a syntéza - zkoušky č. 1, 2, 7.

Zkouška hláskové analýzy a syntézy byla pro Filipa náročná. V závěrečném šetření rozložil slovo *sám* na druhý pokus (zk. č. 1, výsledek 5%) a s předříkaných hlásek po druhém opakování složil slovo *sál* (zk. č. 2, výsledek 5%). Ve srovnání s výsledky vstupní diagnostiky došlo ke zlepšení o 5%. Ve zkoušce č. 7 ve které jsou k dispozici i obrázky hláskovaných slov označil pouze jedno ze tří slov-*sova* (úspěšnost 33%).

Sluchová diferenciacie - zkouška č.3

Výsledky zkoušky č. 3 v závěrečném šetření potvrzují zvýšení úrovně sluchové diferenciacie. Chyboval šestkrát, nerozlišil slabiky lišící se tvrdostí. Ve vstupním šetření udělal 11 chyb.

Paměť na slova a slabiky - zkoušky č. 4,5

Schopnost zapamatovat si řadu slov se u Filipa zlepšila. Ve vstupním screeningu si zapamatoval pouze dvě ze čtyř předříkaných slov, v závěrečném šetření zopakoval všechna slova. Ve zkoušce Paměť na slabiky zopakoval jednu slabiku, na začátku školního roku ani jednu.

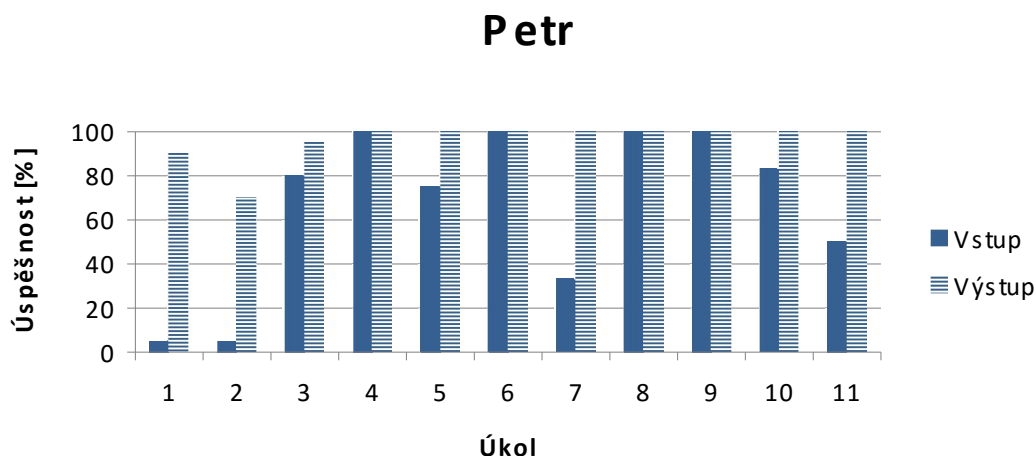
Slabičná analýza slov - zkoušky č. 6, 8, 9.

Filip bezpečně ovládá slabičnou analýzu. Na konci školního roku vyčlenil ve všech slovech první i poslední slabiku.

Rozlišení první a poslední hlásky ve slovech - zkoušky č. 10,11

Ve zkoušce č. 10 izoloval první hlásku ve čtyřech ze šesti slov (chyboval ve slovech *okno*, *měsíček*). První hlásku vyčlenil u slov začínajících otevřenou slabikou, u slov začínajících samohláskou, nebo souhláskovou skupinou vyžaduje důraz na počáteční hlásku. Ve vstupním šetření byl úspěšný pouze ve dvou slovech. Poslední hlásku ve slově rozpoznal pouze u slov končících souhláskou (zk. č.11), oproti vstupnímu šetření, kdy nebyl schopen izolovat ani jednu koncovou hlásku je to zlepšení o 50%

Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky: Petr



Graf 8 Porovnání výsledků vstupní a závěrečné diagnostiky Petr

Legenda ke grafu

1 - Sluchová analýza

2 - Sluchová syntéza

3 - Sluchová diferenciacie

4 - Paměť na slova

5 - Paměť na slabiky

6 - Analýza slov na slabiky

7 - Hláskování slov

8 - Rozlišení 1. slabiky ve slově

9 - Rozlišení poslední slabiky ve slově

10 - Určení 1. hlásky ve slově

11 - Určení poslední hlásky ve slově

U Petra došlo k výraznému zlepšení v oblasti fonematického uvědomování. V rámci závěrečné diagnostiky ve zkoušce sluchové analýzy (zk. č. 1) rozložil osm z deseti slov (chyboval ve slovech *nenapodobitelný*, *soustrast*). Ve zkoušce sluchové syntézy rozpoznal sedm z deseti slov (kromě *stříbrný*, *bratříček*, *nespravedlnost*). Jednodušší zkoušku č.7 - Hláskování slov zvládl na 100%. Na začátku školního roku analyzoval pouze tříhlásková slova a slovo utvořil pouze ze tří hlásek.

S jistotou určuje první a poslední hlásku ve slovech (zk. č. 10,11), provádí slabičnou analýzu (zk. č. 6,8,9). V testu sluchové diferenciacie neurčil pouze jednu dvojici (*vžep-fšep*). Ve zkoušce akustické paměti si zapamatoval všechna slova i slabiky.

Nadále se projevují nedostatky v gramatické stavbě řečového projevu, nesprávné používání předložek, skloňování, slovosled.

5.9 Závěry výzkumného šetření, doporučení pro praxi

Prvním úkolem výzkumného šetření bylo zhodnotit u sledovaných žáků úroveň schopností potřebných pro výuku čtení. Bylo provedeno screeningové šetření sluchové a zrakové percepce a schopnosti propojovat akustické a optické vjemy. Na základě pozorování bylo možné posoudit osobnostní charakteristiky žáků, jako jsou vytrvalost, přístup k zadaným úkolům a schopnost koncentrace. Výsledky vstupní diagnostiky potvrdily první dvě teze stanovené na základě analýzy teoretických zdrojů k danému tématu:

***Tvrzení č. 1:** Fonologické funkce žáků s vývojovou dysfázií jsou deficitní, omezena je schopnost sluchové analýzy, syntézy, diferenciací a akustické paměti. Tyto oblasti je potřebné v procesu výuky čtení vhodně stimulovat.*

Dva ze zkoumané trojice žáků nebyli schopni hláskové analýzy ani syntézy. Nezvládali izolovat první a poslední hlásku ve slovech. Výrazně oslabena byla akustická paměť, zejména schopnost zapamatovat si prezentované bezsmyslné slabiky. Ani v dalších posuzovaných oblastech sluchové percepce výsledky neodpovídaly danému věku. Deficity ve schopnosti hláskové analýzy a syntézy se projevíly také u třetího žáka, nebyly však tak výrazné. Dokázal rozložit a složit jednoslabičná slova, určit první a poslední hlásku ve slovech. Výsledky v ostatních posuzovaných oblastech sluchové percepce u něj odpovídaly normě.

***Tvrzení č. 2:** Deficity v oblasti zrakové percepce nejsou tak výrazné (zraková diferenciací, paměť), jako deficity v oblasti fonologických funkcí.*

V oblasti zrakové percepce byla posuzována schopnost zrakové diferenciací (Edfeldtův test) a zrakové paměti (schopnost zapamatovat si řadu obrázků a abstraktních tvarů). Výsledky zkoušek vstupní diagnostiky neodhalily u sledovaných žáků závažnější nedostatky v této oblasti a potvrdily platnost tvrzení č. 2.

Výzkumné šetření bylo realizováno ve třídě, kde výuka čtení probíhala analyticko-syntetickou metodou. Cílem další části práce bylo zaznamenat, jak oslabená úroveň fonemického uvědomování zasahuje do procesu osvojování čtení při výuce touto metodou a jak je možné deficity dané vývojovou dysfázií v tomto procesu kompenzovat, případně eliminovat. Na počátku výzkumného šetření byla stanovena následující teze:

Tvrzení č. 3: *Metoda čtení založená na analýze a syntéze hlásek či slabik může být pro žáky s vývojovou dysfázií neefektivní a demotivující, proto je pro žáky s touto diagnózou vhodnější metoda, která neklade tak vysoké nároky na úroveň fonemického uvědomování.*

U dvou ze tří zkoumaných žáků s vývojovou dysfázií vstupní diagnostika prokázala závažné oslabení fonologických funkcí. Tito žáci ve výuce čtení začali výrazně zaostávat za ostatními spolužáky již při vyvozování prvních písmen a čtení prvních slabik. Vyvozené hlásky nedokázali spojovat, nedokázali určit pozici hlásky ve slově. Nebylo možné s nimi pracovat stejným tempem jako se zbytkem třídy. K osvojení jednotlivých hlásek a čtení slabik potřebovali mnohem více času a metodického materiálu. Při výuce bylo nutné propojovat sluchové podněty se zrakovými, pracovat s obrázky a využívat barevné rozlišování. Práce s těmito žáky byla náročnější i proto, že u nich nebyl prováděn systematický trénink fonemického uvědomování. Žáci často chyběli a jejich učitel při výuce nereagoval na jejich specifické potřeby. Až v druhém pololetí jsme začali pracovat podle metodiky D. B. Elkonina a s dalšími materiály k rozvoji sluchové percepce. Tito žáci do konce školního roku byli schopni číst pouze slabiky a slova s otevřenou slabikou, se souhláskami M, L, P, S, T. Nesplnili tak očekávané výstupy dané ŠVP a první ročník museli opakovat.

U třetího sledovaného žáka s vývojovou dysfázií se rovněž projeví nedostatky v oblasti fonemického uvědomování, ale nebyly tak závažné, jako u předchozích dvou. Postupně s osvojováním jednotlivých písmen se zlepšovala schopnost sluchové analýzy a syntézy. Žák postupoval stejným tempem jako jeho spolužáci bez vývojové dysfázie (ale s jiným druhem NKS).

Závěr: *Výuka čtení analyticko-syntetickou metodou se ukázala náročnou pro ty zkoumané žáky s vývojovou dysfázií, u kterých vstupní diagnostika prokázala výrazné oslabení fonologických funkcí. Ze zkoumané skupiny tří žáků to byli dva žáci. Tito žáci vyžadují individuální tempo a podporu. Výuka touto metodou musí být doplněna intenzivním tréninkem fonemického uvědomování, vhodným metodickým materiálem a aktivitami, které odpovídají specifickým potřebám těchto žáků.*

Doporučení pro praxi

- Respektovat individuální tempo.

- Systematicky rozvíjet schopnost fonematického uvědomování, která je oslabena. Jako vhodný nástroj lze použít metodiku D.B. Elkonina.
- Využívat multisenzoriálního přístupu - názor, hmat, pohyb. (Např. : uděláme tolik dřepů, kolik má slovo slabik, nebo hlásek. Na dlouhou slabiku vyskočíme , nebo zvedneme ruce, apod..)
- Pracovat se slovními schématy, slova "*vizualizovat*". Určovat pozici slabik a hlásek ve slově. Vhodné jsou Linceho a Kábeleho Tabulky ke čtení I., II., III.
- Při nácviku sluchové analýzy a syntézy jednotlivé hlásky vyslovovat s protažením, podle metody splývavého čtení, kdy se písmeno drží, dokud se nenačte další.
- K vyvozování hlásek a slabik používat obrázky, které jsou pro děti srozumitelné a pro vyvozovanou hlásku nebo slabiku jednoznačné.
- Používat barevné rozlišování - při nácviku čtení slabik se osvědčilo barevné rozlišení slabik podle samohlásek.

6 Závěr

Vývojová dysfázie je považována za rizikový faktor ve vývoji gramotnosti. Jak tato porucha zasahuje do procesu výuky čtení, jsem měla možnost sledovat u tří žáků s touto diagnózou během prvního roku jejich školní docházky. Cílem diplomové práce bylo zaznamenat jevy, které žákům komplikovaly proces výuky čtení a faktory, které naopak přispěly k zefektivnění tohoto procesu.

Východiskem pro výzkumné šetření byly teoretické poznatky získané analýzou odborné literatury. V první kapitole teoretické části je stručně popsána etiologie a symptomatologie vývojové dysfázie, uvedeny jsou možnosti diagnostiky a terapie. Tato porucha svými důsledky značně komplikuje proces osvojování školních dovedností. Žáci s touto diagnózou vyžadují specifický přístup a spadají do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaké možnosti vzdělávání jim umožňuje současná legislativa, popisuje další kapitola diplomové práce. Tato část obsahuje i některé obecné zásady pro práci a komunikaci s žákem s vývojovou dysfázií.

Čtvrtá kapitola je věnována problematice gramotnosti. Na pojem gramotnosti je nahlíženo v kontextu rozvoje mluvené řeči. Představena je koncepce emergentní – spontánně se vytvářející gramotnosti a psychogenetická teorie vývoje psané řeči, která vymezuje vývojové etapy v cestě k pochopení fonetického principu v písmu. Pozornost je věnována psycholingvistickému pojetí gramotnosti. Za klíčové dovednosti ovlivňující rozvoj čtení a psaní jsou v tomto pojetí považovány fonologické dovednosti, které jsou u dětí s vývojovou dysfázií oslabeny a ve školním věku narušují proces osvojování čtení. Tento fakt je nutné zohlednit při volbě vhodné metody výuky. Práce proto poskytuje stručný přehled metod výuky čtení. *"Od učitele se očekává schopnost vhodně určitou metodu zvolit a být schopen ji individualizovat a variovat podle schopnosti žáků a konkrétních podmínek výuky"* (Wildová 2012, s. 48).

Cílem praktické části práce bylo navrhnout a realizovat taková opatření, která povedou ke zmírnění deficitů daných vývojovou dysfázií a přispějí k zefektivnění procesu výuky čtení. Prvním krokem k naplnění tohoto cíle bylo vhodnými diagnostickými prostředky zhodnotit úroveň schopností potřebných pro výuku čtení. Šetření prokázalo u všech tří sledovaných dysfatických žáků oslabení fonologických funkcí. V oblasti zrakové percepce diagnostika neprokázala závažnější nedostatky.

Výuka čtení ve třídě, kde bylo uskutečněno výzkumné šetření, probíhala analyticko-syntetickou metodou. Již v počátku výuky čtení se u sledovaných žáků projevíly důsledky deficitů ve schopnosti fonematického uvědomování, na které klade tato metoda vysoké nároky. Po přečtení jednotlivých písmen žáci slabiku nesložili nebo přečetli zcela jinou slabiku. Analyticko-syntetickou metodu bylo nutné podpořit intenzivním tréninkem fonematického uvědomování a sluchové percepce. Jako efektivní nástroj byla použita metodika D.B. Elkonina. Do výuky byly aplikovány vhodné postupy z jiných metod výuky čtení (metoda normálních slabik, globální metoda, metoda splývavého čtení) a podpořena vhodným metodickým materiálem a aktivitami, které odpovídají specifickým potřebám těchto žáků.

7 Seznam použitých informačních zdrojů:

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 156 s. ISBN 978-802-1038-226.
2. BENDOŮVÁ, Petra. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. 1. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
3. BOČKOVÁ, Barbora. Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči: reedukace specifických poruch učení. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 165 s. ISBN 978-80-210-5609-1
4. BÖHMOVÁ, Eva. Globální metoda výuky čtení a psaní. In: WILDOVÁ, Radka (ed.). Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. str. 26 – 43. ISBN 80-7290-103-6.
5. DLOUHÁ, Olga. Vývojové poruchy řeči: vztah centrálních poruch řeči a sluchu. 1. vyd. V Praze: Alexej Novák, 2003, 142 s. ISBN 80-239-1832-X.
6. DOLEŽALOVÁ, Alena a Eva PROCHÁZKOVÁ. Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám. 3. vyd. Brno: Nová škola, 2013, 135 s. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-460-4.
7. DVOŘÁK, Josef, a . Vývojová verbální dyspraxie. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003, 143 s. Logopaedia clinica. ISBN 80-902-5365-2.
8. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
9. JAGERČÍKOVÁ, Z. a A. KUCHARSKÁ. Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. 2012(1-2) [cit. 2014-11-18]. ISSN 2336-2189 (Online). Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=621>
10. KREJČÍŘOVÁ, D. Poruchy řeči. In. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
11. KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Univerzita Karlova, 1998, 141 s. ISBN 80-860-3955-2.
12. KULHÁNKOVÁ, E. a G. MÁLKOVÁ, (2008). Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. E-psychologie [online], 2(4), 24-37 [cit. 2014-11- 3]. Dostupné z WWW: <http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf>. ISSN 1802-8853.
13. KUTÁLKOVÁ, Dana. Opožděný vývoj řeči: Dysfázie : metodika reedukace. 1. vyd. Praha: Septima, 2002, 102 s. ISBN 80-721-6177-6.

14. LECHTA, Viktor. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-717-8801-5.
15. LECHTA, Viktor. Terapie narušené komunikační schopnosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 386 s. ISBN 80-717-8961-5.
16. LEJSKA, Mojmír. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Vyd. 1. Brno: Paido, 2003, 386 s. ISBN 80-731-5038-7.
17. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. ISBN 978-80-7315-078-5.
18. MIKULAJOVÁ, M., Narušený vývin řeči. In KEREKRÉTIOVÁ, A., a kol. Základy logopédie. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 9788022325745.
19. MIKULAJOVÁ, M. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In LECHTA, V. a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
20. MIKULAJOVÁ, Marína a Alena DOSTÁLOVÁ. V krajině slov a hlásek. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Metodická příručka. Bratislava: Dialog, 2004. ISBN 80-968502-3-7.
21. MIKULAJOVÁ, Marina a I., RAFAJDUSOVÁ, Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin řeči. Bratislava: vlastním nákladem, 1993. ISBN 80-900445-0-6.
22. MLČÁKOVÁ, Renata,. Komunikace se žákem s narušenou komunikační schopností. In: VRBOVÁ, Renáta. Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 126 s. ISBN 978-80-244-3312-7.
23. NAVRÁTILOVÁ, M. a kol. Metodika Sfumato - Teoretická východiska. 1. vyd. ABC Music v.o.s., 2013, 89 s. Bez ISBN.
24. NOVÁK, Alexej: Foniatrie a pedaudiologie III. Základy fyziologie a patofyziologie řeči, diagnostika a léčba poruch řeči. Praha: Unitisk, 1997
25. POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000, 303 s. ISBN 80-7178-151-7.
26. PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). uzis. [online]. 4..1..2014 [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>
27. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
28. SANTLEROVÁ, Květoslava. 100 didaktických her ve výuce čtení a psaní. 2. vyd. Brno: Spiesová, 1998, 49 s.
29. SANTLEROVÁ, Květoslava. Metody ve výuce čtení a psaní. Brno: Paido, 1995, 56 s., [17] s. příl. ISBN 80-85931-05-2.

30. SINDELAROVA, B.: Předcházíme poruchám učení. 4. vyd., Praha: Portál, 2007, 63s. ISBN 978-80-7367-262-1.
31. SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
32. ŠAROUNOVÁ, Jana, Důsledky narušené komunikační schopnosti ve výuce a podpora asistenta pedagoga. In VRBOVÁ, Renáta. Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 126 s. ISBN 978-80-244-3312-7.
33. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007, 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
34. ŠKODOVÁ, E. MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí. Praha: Realia a.s., 1995.
35. TOKÁROVÁ, O. a M. MIKULAJOVÁ. Čítanie podľa El'konina – charakteristika prístupu a opis metódy: Přehledová studie. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. 2012(1-2) [cit. 2014-11-18]. ISSN 2336-2189 (Online). Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=650&lang=cs>
36. TOMICKÁ, V. Narušená komunikační schopnost a čtenářská gramotnost. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. 2012(1-2) [cit. 2014-11-18]. ISSN 2336-2189 (Online). Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=611&lang=cs>.
37. VRBOVÁ, Renáta. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 87 s. ISBN 978-80-244-3381-3.
38. VRBOVÁ, Renáta. Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 126 s. ISBN 978-80-244-3312-7.
39. WILDOVÁ, Radka. Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, 106 s. ISBN 80-7290-103-6.
40. WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 213 s. ISBN 80-7290-228-8.
41. WILDOVÁ, Radka. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu: Přehledová studie. Pedagogika [online]. Praha: PedF UK, 2012, (1-2): 45-52 [cit. 2015-10-01]. ISSN 2336-2189.
42. ZELINKOVÁ, O.: Poruchy učení. 5.vyd., Praha: Portál, 2000, 184 s., ISBN 80-7178-481-8

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1</i>	<i>Vstupní diagnostika Tomáš.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabulka 2</i>	<i>Vstupní diagnostika Tomáš: Analýza slov (Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči)</i>	<i>54</i>
<i>Tabulka 3</i>	<i>Vstupní diagnostika Filip</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 4</i>	<i>Vstupní diagnostika Filip: Analýza slov (Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči)</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 5</i>	<i>Vstupní diagnostika Petr</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 6</i>	<i>Vstupní diagnostika Petr: Analýza slov (Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči)</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 7</i>	<i>Souhrn výsledků zkoušek vstupní diagnostiky</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 8</i>	<i>Souhrn výsledků zkoušek Analýza slov (Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči)</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 9</i>	<i>Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky</i>	<i>76</i>

Seznam grafů

<i>Graf 1</i>	<i>Výsledky jednotlivých úkolů – TOMÁŠ</i>	<i>55</i>
<i>Graf 2</i>	<i>Výsledky jednotlivých úkolů – FILIP.....</i>	<i>57</i>
<i>Graf 3</i>	<i>Výsledky jednotlivých úkolů – PETR</i>	<i>59</i>
<i>Graf 4</i>	<i>Souhrn výsledků zkoušek.....</i>	<i>61</i>
<i>Graf 5</i>	<i>Porovnání výsledků: Analýza slov</i>	<i>61</i>
<i>Graf 6</i>	<i>Porovnání výsledků vstupní a závěrečné diagnostiky Tomáš.....</i>	<i>77</i>
<i>Graf 7</i>	<i>Porovnání výsledků vstupní a závěrečné diagnostiky Filip.....</i>	<i>78</i>
<i>Graf 8</i>	<i>Porovnání výsledků vstupní a závěrečné diagnostiky Petr</i>	<i>80</i>

Seznam příloh

Příloha A CD

Příloha A CD